تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي عند الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في جامعة مؤتة

بيان محمد فالح علاونـــــة

١٩٩٨ م

بسم الله الرحمن الرحيم

تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفويّ عند الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في جامعة مؤتة

إعــداد

بيان محمد فالح علاونة

بكالوريوس لغة عربية – جامعة اليرموك – ١٩٨٦

دبلوم عام في التربية – جامعة مؤتــــة – ١٩٩٣

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية تخصص مناهج وأساليب تدريس من جامعة مؤتة .

لجنة الإشراف

الدكتور عبد القادر مرعي مشرفاً

الدكتور محمد الروســـان عضواً

الدكتور موسى النبهـــان عضواً

تاريخ تقديم الرسالة ١٩ / ٧ / ١٩٩٨

تاريخ مناقشة الرسالة ١٢ / ٨ / ١٩٩٨

لجنـــة المناقشة

د.عبد القادر مرعي رئيساً

د.محمد ربابعة عضواً

د.ساري سواقد عضواً

الإهـــــــداء

- إلى والدي العزيز الأستاذ محمد فالح علاونة.
- إلى والدتي الحبيبة وأخوتي الأعزاء .
- إلى زوجـــي العزيـز الدكتـور زكريـا علاونـه لمـا بذلـه مـن جهـد وتعـاون فـي توفـير الجـو المناسـب للدراسـة والبحث .
- إلى الأحبة أبنائي الاعزاء يحيى و محمد و أحمد .

الباحثـــــة

شكـــر وتقديـــــر

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد :

أجد لزاماً علي بعد الانتهـاء مـن هذا العمـل المتواضـع أن أتقدم بالشكر الجزيـل لكـل الذيـن أسـهموا فـي هـذه الدراسـة وأخصّ بالشكر الدكتور عبد القادر مرعي الذي أشرف على هذه الرساله حتى خرجت إلى حـيّز الوجود جزاه اللـه كـل خير .

كما أتوجه بالشكر الجزيل لعضوي لجنة الإشـراف الدكتـور موسى النبهان والدكتور محمد الرّوسان كما أتوجه بالشـكر والتقدير إلى أعضاء لجنـة المناقشـة لتفضلهم بمناقشـة هـذه الرسالة وإبداء الملاحظات القيمـة . وكمـا أشـكر جميـع مـن ساهم في تقديم المساعدة لي أثناء البحث والدراسة .

الباحثـــــة

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحه
فهـرس الجـــداول	ج
الخلاصــة باللغـــة العربيـــة	د
الخلاصة باللغة الانجليزية	ح
الفصل الأول : خلفية الدراســة	1
- المقدمة	1
- مهارة الكتابة	5
- مهارة التعبير	8
- مهارة استخدام قواعد اللغة	10
- مشكلة الدراسة	13
- أهمية الدراسة	14
- محددات الدراسة	15
- التعريفات الإصطلاحية	15
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	16
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	24
- مجتمع الدراسة	24
- عينة الدراسة	26

- أداة الدراسة 26
- الصدق والثبات 27
- المعالجة الإحصائية 28

الفصل الرابع: النتائج 29
- النتائج المتعلقة بالأخطاء الصوتية 29
- النتائج المتعلقة بالأخطاء الصرفية 32
- النتائج المتعلقة بالأخطاء النحوية التركيبية 33

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 38
- مناقشة النتائج 38
- التوصيات 42

المـراجع : 43

- **فهرس الجداول** ج
- **فهرس الملاحق** د

فهرس الجداول

رقم الجدول	المحتوى	الصفحة
1	توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب الجنسية و التخصص و المستوى	25
2	التكرارات والنسب المئوية ومتوسطات الأخطاء الصوتية عند جميع المستويات	30
3	التكرارات والنسب المئوية ومتوسطات الأخطاء الصرفية عند جميع المستويات	32
4	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات للأخطاء النحوية التركيبية عند جميع المستويات	34

فهرس الملاحق

رقم الملحق	المحتوى	الصفحة
1	نموذج تصحيح اداة الدراسة	47
2	اسماء اعضاء لجنة التحكيم	48

الخلاصـــة

تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي عند الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في جامعة مؤتة .

إعداد : بيان محمد فالح علاونة   إشراف : د. عبد القادر مرعي

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي عند الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في جامعة مؤتة . وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي :-
ما هي الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي عند الطلبة غير الناطقين باللغة العربية وما درجة شيوع كل منها ؟

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة غير الناطقين باللغة العربية الذين يدرسون في جامعة مؤتة للعام الدراسي 1996/1997 وعددهم (526) طالبا وطالبة وتكوّنت عينة الدراسة من (105) طالب وطالبة أي ما نسبته 20٪ من مجتمع الدراسة تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية المنتظمة بالنسبة للمستوى التعليمي بعد الحصول على قائمة باسماء الطلبة الذين يمثلون المجتمع الدراسي من وحدة القبول والتسجيل في الجامعة. وتمّ وضع أداة لتصحيح سؤال الدراسة بحيث تضمّنت هذه الأداة الأخطاء الصوتية والصرفية والنحوية التي يقع فيها الطلبة في تعبيرهم الشفوي.
ولتحقيق هدف هذه الدراسة والإجابة عن سؤال الدرسة تم استخدام الإحصاء الوصفي ، مثل: التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية .

كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدرسة عن وجود ثلاثة أنواع من الأخطاء اللغوية وهي على النحو التالي :

1- الأخطاء الصوتية وتقسم إلى أربعة أقسام:
أ- أخطاء نطقية
ب- أخطاء تقصير الصوائت الطويلة
ج- أخطاء تطويل الصوائت القصيرة

د- أخطاء تشديد الصوامت وتخفيفها .
حيث بلغ مجموع الأخطاء الصوتية (1717) خطأ.

2- أخطاء صرفية وتقسم إلى ثلاثة أقسام :
أ- أخطاء الخلط بين الصيغ الصرفية
ب- الخطأ في الاشتقاق الصرفي
ج- الخطأ في إهمال ياء النسب .

حيث بلغ مجموع الأخطاء الصرفية (479) خطأ.

3- الأخطاء النحوية التركيبية وتقسم إلى ثلاثة عشر قسما :
أ- أخطاء التعريف والتنكير
ب- أخطاء التذكير والتأنيث
ج- أخطاء استخدام الضمائر(حذف أو زيادة أو إبدال ضمير بآخر)
د- أخطاء الإفراد والتثنية والجمع
هـ- أخطاء الإعراب
و- أخطاء ترتيب المفردات داخل الجملة
ز- أخطاء حذف أو زيادة كلمة أو كلمات أو إبدال كلمة بأخرى
ح- أخطاء حروف المعاني : حذف أو زيادة أو إبدال حرف بآخر
ط- أخطاء العدد والمعدود
ي- أخطاء الصفة والموصوف
ك- أخطاء استخدام اللهجة العامية
ل- أخطاء التكرار غير المناسب لبعض الألفاظ
م- أخطاء استخدام صيغة الفعل بطريقة غير مناسبة .
حيث بلغ مجموع الأخطاء النحوية التركيبية (2903) خطأ.

وفي ضوء تحليل النتائج أوصت الباحثة بما يلي :-

1- فتح مركز للدراسات اللغوية في جامعة مؤتة ليسهم في تعليم الطلبة المهارات اللغوية للغة العربية قبل التحاقهم بالتخصصات الأكاديمية التي ينوون دراستها .

2- إخضاع الطلبة غير الناطقين باللغة العربية لإمتحان مستوى بحيث يكشف هذا الإمتحان عن مدى معرفة هؤلاء الطلبة بالمهارات الأساسية للغة العربية ، وتشخيص الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي لديهم. وفي حالة عدم اجتيازهم لهذا الإمتحان يُوصى بأن يدرس هؤلاء الطلبة مساقات استدراكية في مهارات اللغة العربية قبل أن يبدأوا في دراسة مواد التخصص التي ينوون دراستها .

Abstract

Analysis of Common Linguistic Errors in the oral production of non - Arabic speaking students at Mu'tah University

By
Bayan M.Alawneh
Advisor: Dr. A. Mar'i

This study was to analyze the common errrors in the oral production of international non-arabic speaking students at Mu'tah University. This was done by attempting to answer the following question:

What are the Common Linguistic errors in the oral production of international non-arabic speaking students at Mu'tah University , and what are the frequencies and percentages of these errors ?

The population of the study consisted of all 526 non-Arabic speaking students at Mu'tah University from different levels in the second semester of the academic year 1996/1997 , while the sample of the study consisted of (105) male and female students, where the cluster random sample was used in a way that every fifth student in each of the four levels was selected from the students' list which was obtained from the admission and registration unit at Mu'tah University .

To acheive the purpose of the study and to answer the question , the descriptive statistics were used .
The results of the study concerning the question reveals three types of errors :

(1) Phonetic errors :-
  (a) Pronunciation errors.
  (b) Shortening the long vowels.

(c) Lengthening the short vowels.
(d) Stressing the consonants.

The results showed that the total phonetic errors was (1717) .

(2) Morphological errors :-
(a) Confusing between morphological forms .
(b) Derivational errors .
(c) Ignoring " Yaa al-nassab" .

The results showed that the total morphological errors was (479).

(3) Syntactic Structural errors:-
(a) Definiteness and indefiniteness errors .
(b) Gender errors .
(c) Pronoun use .
(d) Number errors .
(e) Conjugation errors .
(f) Word order errors.
(g) Deletion , addition , or substitution of words
(h) Deletion , addition , or Substitution of one sound for another .
(i) Disagreement between the number and the counted object .
(j) Adjectives errors .
(k) Using the informal (Dialect) Language
(l) Unnecessary repetition for certain utterances
(m) Misuse of the verb forms

The results showed that the total syntactic structural errors was (2903).

Upon these results, the researcher recommended that :

1- A language laboratory should be opened at Mu'tah University to teach non-Arabic speaking students the Arabic linguistic skills before they study their academic majors .

2- Giving the non-Arabic speaking students level test to find out to which extent these students know the basic skills in arabic language , and giving those who fail a prerequisite class before starting their academic majors

الفصل الأول

خلفيـــة الدراســـة

المقدمة :

اللغة نظام من الرموز الصوتية يعبر بها كل قـوم عن أغراضهم وقد عرّفها ابن جنّي (1952،ص15) بأنها أصوات يُعبر بها الناس عن حاجاتهم وأغراضهم . وعرّفها الخولي (1982،ص15) بأنها نظـام اعتباطي لرموز صوتية تُستخدم لتبادل الأفكار والمشاعر بين أعضاء جماعة لغوية متجانسة .

وللغة مهارات أساسية هي : المحادثة والإستماع والقراءة والكتابة ، ولذا يجب التركيز على هذه المهارات الأساسية عند تعليم اللغة العربية وتعلّمها ، وأن نأخذ في الإعتبار عند وضع منهاج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إختيار المواد الدراسية التي تحقق أهداف تعلم هؤلاء الطلبة ، وتتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم ، وتنمي المهارات اللغوية الأساسية عندهم .

وأشار الراجحي (1979) أنه يجب أن يكون تعليم اللغة تعليماً وظيفياً كي يتمكن هؤلاء الطلبة من ممارسة مهارات اللغة العربية بشكل صحيح .

كما يجب اختيار المواد الدراسية المختلفة لهؤلاء المتعلمين من غير الناطقين باللغة العربية والتي تتناسب كذلك مع قدراتهم وحاجاتهم ، وقد أثبتت الدراسات وبخاصة دراسة الالوائي (1985) أن هؤلاء الطلبة يختلفون فيما بينهم في درجة الفهم والتحصيل في اللغة العربية باختلاف مستوياتهم واختلاف جنسياتهم ، إذ إن طالباً مسلماً من الهند أومن باكستان أو من بنغلادش أو من تشاد قد تأثرت لغته الأم باللغة العربية سيكون لديه نوع من الإلمام بمفردات اللغة العربية ومصطلحاتها أكثر من طالب من البلاد الاوروبية والأمريكية التي لم تتأثر لغته باللغة العربية ، ولذا اقترح كثير من رجال التربية والعلماء المتخصصين في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها توزيع هؤلاء الطلبة على فصول دراسية بحسب أوضاعهم الثقافية ولغاتهم القومية

مع مراعاة مدى ملاءَمة المادة الدراسية المختارة لأوضاع الدارسين .

وقد بدأت الدول العربية تهتم بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كما زاد الإقبال على تعلم هذه اللغة من أبناء الشعوب الإسلامية في كل من آسيا وأفريقيا ، ومن غير المسلمين في أمريكا ودول أوروبا . فأُنشئت المعاهد المتخصصة التابعه للجامعات ، ومن هذه المعاهد والمشروعات معهد جامعة أم القرى بمكة المكرّمة ، ومعهد جامعة الملك سعود بالرياض، ومعهد اللغة العربية بالكويت ، ومعهد اللغة العربية بجامعة بغداد، ومعهد اللغة العربية بقطر ، وأقسام تعليم اللغة العربية بجامعة الأزهر بالقاهره ، ومشروع هيئة الإذاعة المصرية ، ومشروع كلية الألسن ومؤسسات متعدده في الجزائر ، ومشروع شملان التابع للسفارة البريطانية في لبنان، ومعهد الخرطوم الدولي الذي يقوم بمنح درجات علمية في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها (الناقه ، 1985 " أ ") .

وقد استحدثت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وحدة لتنمية العربية في الخارج كما عنيت بإيفاد الخبراء والمعلمين إلى بعض دول أفريقيا وآسيا للمساهمه في تعليم العربية لابناء هذه الدول من المسلمين . كما ساهم مكتب التربية العربي لدول الخليج في الجهود المبذولة لوضع خطة مناسبة ومدروسة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، فنظّم الندوات الخاصة في بداية الثمانينات ، وذلك بتأليف كتاب أساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . وعُقد لهذا الغرض ندوة دولية سنة 1959م بالمعهد العربي للدراسات الإسلامية بمدريد. وقامت جامعة الملك سعود بتنظيم ندوة عالمية بمدينة الرياض سنة 1978 سميت (الندوة العالمية الأولى لتعليم اللغة العربية) . كما عقدت ندوة في الرياض سنة 1980م تحت إشراف مكتب التربيه العربي لدول الخليج كان موضوعها (تسهيل تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها) . وعقدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ندوة خاصة تحت إشراف مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي بالرباط سنة 1980م؛ لمناقشة تأليف الكتب لذلك، ثم ندوتين في الخرطوم سنة 1980(عبد الحليم ، 1982) .

وأنشات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع مركز الدراسات الأجنبية مركزاً لتدريب معلمي اللغة العربية من الجامعات في الصين والدول الآسيويه المجاورة سنة 1988، حيث تم إعداد خمسة عشر معلماً أسيوياً في اللغة العربية بالإضافة إلى الدورات المتتالية، و توفيرْ المنح الدراسية لعدد من طلبة تشاد وغامبيا والصومال وكينيا ومالي والسنغال وتايلند واسبانيا وفنلندا في جامعات كراتشي والسوربون والأزهر الشريف والجامعات الامريكية بالقاهرة وتونس والخرطوم وبالتعاون مع منظمات مختلفة منها : المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، وجمعية الدعوة الإسلامية بالجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية، منظمة الوحدة الأفريقية، والمعهد الثقافي العربي الإفريقي ، وجمعية الصداقة العربية الكينية، والمجلس الإسلامي الأعلى في كينيا ، ووزارة التربية والتعليم في جمهورية الصين الشعبية، ورابطة العالم الإسلامي بمكة المكرمة، ومؤسسة إقراء الخيرية بالمملكة العربية السعودية (النور، 1992).

وُيعد الأردن من دول العالم العربي الذي يحس بمسؤولياته تجاه نشر اللغة العربية، وتجاه هذه المسؤولية فقد صدرت الإرداة الملكية السامية بإنشاء مركز اللغات في جامعة اليرموك في الثلاثين من شهر حزيران 1979م، وفي السابع من شهر تموز سنة 1979م أُنشىء مركز اللغات في الجامعه الأردنيه بموجب إرداة ملكيه أيضاً، والهدف من ذلك خدمة اللغة العربية، وتوفير سبل نشرها بين الناطقين باللغات الأخرى، كما يوجد في الأردن معهد دار الألسن في عمان (طلفاح ، 1984) .

كما بدأت جامعة مؤتة منذ عام 1992م باستقطاب أعداد من الطلبة غير العرب لدراسة اللغة العربية والشريعة الإسلامية(*) .

ومِمّا يجب التأكيدعليه استخدام الفصحى أثناء تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، لأن العامية تختلف من بلد لآخر، وتحمل فوارق عديدة ، واختلافات شتى سواء

(*) وحدة القبول والتسجيل .

في الأصوات أو في الأبنية أو التراكيب اللغوية بحيث تخلو من الوحدة اللغوية التي تمثل العرب من حيث المجموع كأمة واحدة ، ومن هنا تعجز هذه العاميات عن سد حاجات المتعلمين الأجانب في الإطار العربي العام . فاللهجات العامية كثيرة ومختلفة فلو أخترنا أي لهجة عامية للتعليم سيؤدي ذلك الى الاضطراب في العملية التعليمية، وعرقلة استمرار الوحدة المنهجية في مراحل التعليم المختلفة ، ولهذا يجب اختيار الفصحى وتدريسها من خلال نصوص من القرآن والسنة النبوية مع الإهتمام بأصوات اللغة ومفرداتها وتراكيبها والأساليب التي تتناسب مع المتعلمين ، لأن اللغة العربية الفصحى هي الوعاء الحقيقي للقرآن الكريم والسنة النبوية والعلوم الإسلامية ، ووحدة كيان العالم العربي والإسلامي (الألوائي ،1985) .

أما بالنسبة للخطة المنهجية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بحيث تُلبي أغراض المتعلمين وتسد حاجاتهم ، فتركز اللغة العربية على المدى البعيد على استخدام اسلوب التدريبات اللغوية أو الطريقة المباشرة . ويتمثل أسلوب التدريبات بالبدء بالتدرب على نطق الكلمات الواردة في المادة المقررة ويلي ذلك فهم المعاني ، والعمل على زيادة حصيلة الطالب من المواد اللغوية من المفردات والجمل يوما بعد يوم بتدرج في الألفاظ والمعاني مثل : "قال" و " ذهب" و " قرأ" ونحوها ويستبعد في البداية الأفعال الصعبة مثل "صعق" و " نعق " و " احدودب" ونحوها ثم استخدام الجمل القصيرة اليومية السهلة، ويراعى في تدريس مادة التدريبات اللغوية إفهام الطلاب الأجانب موضع الفاعل من الفعل، والصفة من الموصوف، ففي الانجليزية – مثلاً – يقدم الفاعل على الفعل عكس النظام العربي المعروف ، وتعريف المتعلم بمخارج الحروف مثل: الضاد، والعين، والغين، والحاء، والخاء، والصاد، والطاء، والقاف وتتمثل الطريقة المباشرة بأن تكون اللغة العربية لغة التخاطب والتعليم بين المدرس والطالب في قاعات الدرس دون اللجوء إلى الترجمة أو استخدام اللغات الأجنبية . وتظهر هذه الطريقة في أكثر معاهد اللغات وهي الطريقة العصرية المتبعة؛ لأن فائدتها أسرع وأشمل وأكبر (الإلوائي، 1985).

ويجب التركيز في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها على تعلّم المهارات الأساسية للغة والتي تتمثل فيما يلي :

أ- مهارة الكتابة :-

تُعد الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال ، التي عن طريقها يمكن للإنسان أن يعبر عن أفكاره، ويقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما لديه من معانٍ ومفاهيم ومشاعر، وتسجيل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع، ولا شك أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الكتابة السليمة والفكرة السليمة ، فالخطأ في رسم الكلمات أو في التعبير عن المعاني ينقص من قيمة العمل الكتابي وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء أو في عرض فكرة سبباً في قلب المعنى ، وعدم وضوح الفكرة. ومن ثم تُعد الكتابة الصحيحة عمليّة مهمة في التعليم، على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار ، والتعبير عنها ، وتأتي أهمية الكتابة من كونها أداة الربط بين ماضي الأمم وحاضرها فهي ذاكرة التاريخ ووعاء الإنجاز الإنساني في كل مجال من مجالات الحياة وأساس راسخ من أسس الحضارة الإنسانية، فتراث الأمم وما أنجزته من علوم وحضارة يظهر فيما كتبه أبناؤها قديماً وحديثاً من كتب ودراسات وبحوث في جميع المجالات الفكرية والعلمية والادبية (أبوعوده ، 1986) .

وللكتابة قوانين وقواعد خاصة بها، والمواقف الطبيعية التي يحتاج فيها الطالب إلى الكتابة تشمل مواقف عامة وخاصة ، داخل الصف وخارجه ، فقد يقدم امتحاناً كتابياً ، أو يكتب رسالة ، أو يصف كتابة رحلة ، أو حادثة مر بها أو غير ذلك ، وهي في كل المواقف تحتاج إلى معرفة قواعد الكتابة معرفة صحيحة(الراجحي، 1979).

وتتصل الكتابة بشكل عام بفروع ثلاثة من فروع اللغة ، فهي إما أن تعنى بالتعبير الكتابي عن فكرة الكاتب لفظاً وأسلوباً، وإما أن تعنى بالأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسماً إملائياً ، وإما أن تعنى بتجويد هذه الأداة تجويداً خطّياً. فالكتابة : خط وإملاء

وتركيب ، فإذا أهمل ركن من الأركان الثلاثة استغلق المعنى، واستعجمت الرسالة ، ولم يفهم الغرض منها . وكم من رسالة ضاع هدفها لعدم الدقة في اختيار كلماتها ، وتنظيم فقراتها، وانقطاع الروابط بينها . لذلك كان لا بدّ من إيلاء الكتابة أهمية خاصة، لأنها الصورة التي تنقل أفكارنا إلى الآخرين (جنزرلي وسليمان، 1985) .

وتهدف عملية تعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بها تمكين الدارس من كتابة الحروف العربية وإدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته ، وكتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وبحروف متصلة ، مع تمييز شكل الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها ، وإلى إتقان طريقة الكتابة من اليمين إلى اليسار بخط واضح وسليم. كما تهدف إلى تمكين المتعلم من اختيار الألفاظ المناسبة للفكرة المراد التعبير عنها . ففي عملية تعليم الكتابة، يجب التركيز على الناحية الوظيفية أكثر من الناحية الجمالية . وتؤدي الكتابة إلى تثبيت الكلمات والعبارات في ذهن الطالب أثناء تمرينه على كتابتها ومحاولة نقلها وخاصة في المرحلة الأولى لتعليم اللغة ، ولذا قرر علماء النفس أن عملية التعليم تكون أكثر فعالية إذا اشترك فيها أكثر من حاسة ، والكتابة تشترك فيها اليد والعين والذهن (الحديديّ ، 1967) .

وللكتابة العربية مشكلات تناولها الباحثون منذ أقدم العصور، فمنهم من رضي عنها ومنهم من رأى فيها اعوجاجاً يقيّمه بعض الإصلاح، لذا كثرت الدراسات التي تناولت قواعد الإملاء على أنها تشتمل على صعوبات تعوق الكتابة عند أبناء اللغة بشكل عام، ويُجمل شحاته(1984) هذه الصعوبات بما يلي : الشكّل وقواعد الإملاء ، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة ، والإعجام ووصل الحروف وفصلها، واستخدام الصوائت القصار ، والإعراب واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي .

وبالإضافة إلى هذه الصعوبات التي يجدها الدارسون - بشكل عام - في الكتابة العربية، هناك صعوبات أخرى يواجهها المتعلم الأجنبي في مرحلة تعليم الكتابة ، منها صعوبة الكتابة من اليمين إلى اليسار على هؤلاء الذين تعودوا الكتابة بلغتهم من اليسار إلى اليمين واختلاف رسم حروف العربية عن الحروف اللاتينية ، واختلاف شكل الحروف باختلاف نوع الكتابة ، فهي في النسخ غيرها في الرقعة مثلاً ، وبعض الخصائص اللغوية مثل التنوين والتضعيف والتاء المفتوحة والتاء المربوطة (صيني، عبدالعزيز ، حسين ، 1985) .

وهناك قواعد أساسية لتدريب الطلاب على رسم الخط العربي في المراحل الأولى وهي تعويده على كتابة الجمل والعبارات بخط النسخ وبحروف كبيرة دون تشكيل ، والتدريب على النطق السليم ، والتزام مواضع الشدة والمدة وهمزة القطع، وبالتدرج والتكرار تقوى الكتابة واللفظ (الألوائيّ ، 1985) .

والإملاء هو أحد فروع الكتابة ، وهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي، فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها ، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية .

وللإملاء فوائد عديدة تتصل بالمهارات اللغوية المتنوعة ، فهو تدريب على الكتابة الصحيحة (التهجئة الصحيحة) وتعزيز لمعرفة المتعلم بالمفردات والتراكيب اللغوية، ولا يمكن أن يتقن الدارس الإملاء بدون إلمام كبير بقواعد اللغة في مختلف مستوياتها ، كما أنّه يعتبر مرحلة الكشف عن مدى قدرة المتعلم على الكتابة الصحيحة، والتمييز بين الأصوات اللغوية وخاصة الأصوات المتقابلة، مثل: (ث ، ذ) ، (س ، ز)، (ح، هـ) ، (ت ، ط) ، والقدرة على الترقيم الصحيح .

إن الخطأ الإملائيّ يشوه الكتابة وقد يعوق فهم الجملة كما يدعو إلى الملل من المقروء ، وهناك حالات كثيرة للخطأ الإملائيّ ومن أهمها ما يلي :-

1- عدم التمييز بين بعض الأصوات اللغوية مثل: (ذ ، ظ) ، (س ، ص) ، (ث، ظ) ، (ت ، ط) ، (س ، ز) ، (ك ، ق) ، (غ ، ع) ، (ح ، هـــــ) . أي أن خطأ في الكتابة يكون نتيجة مباشرة لخطأ في التمييز السمعيّ .

2- كتابة همزة الوصل على أنها همزة قطع ، لعدم معرفة الفرق بينهما ، ومواطن استعمال كل همزة.

3- إغفال وضع الهمزة في حالة همزة القطع ، وينشأ هذا الخطأ عن نسيان الطالب أو جهله بضرورة وضع الهمزة ، أو عن اعتقاده الخاطئ بأنها همزة وصل لا تحتاج إلى إشارة الهمزة .

4- الخطأ في كتابة همزة القطع المتوسطة وهمزة القطع المتطرفة، وينشأ هذا الخطأ من عدم معرفة قواعد الكتابة لذلك .

5- الخطأ في كتابة الألف الممدودة والألف المقصورة في نهاية الكلمة . بحيث قد يكتب الألف الممدودة بدلاً من المقصورة أو العكس .

6- الخطأ في كتابة التاء المفتوحة، والتاء المربوطة في نهاية الكلمة ، بحيث قد يكتب التاء المفتوحة بدلاً من المربوطة أو العكس (الخوليّ ، 1982) .

ب- مهارة التعبير :-

وهو فن من فنون الاتصال اللغوي ، وفرع من فروع اللغة يمتاز عن غيره من الفروع بأنه غاية، وغيره وسائل معينة عليه ، فالقراءة تزود القاريء بألوان المعرفة والثقافة عن طريق المادة اللغوية المقدمة، والقواعد النحوية والصرفية وسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ ، والقواعد الإملائية تعين على رسم الكلمات رسماً صحيحاً بعيداً عن الخطأ، والخط يساعد المتعلم على تجويد الرمز الكتابي لفكرتة ، والنصوص الفصيحة والمحفوظات تمد المتعلم بالثروة اللغوية اللازمة، والأساليب البلاغية الجميلة والمعاني السامية والافكار والاتجاهات والقيم التي لا بد منها في التعبير المؤثر الجميل وهكذا نرى أن أي فرع من فروع اللغة هو وسيله معينة على التعبير.

ويقسم التعبير من حيث شكله إلى : شفوي ، وكتابي . فالتعبير الشفوي: هو إفصاح

الإنسان بلسانه عما يريد ، ويهدف إلى إعطاء الدارس فرصة الممارسة الشفوية للغة واستعمالها للتعبير عن اهتماماته وأفكاره ومشاعره وأحاسيسه، وللتعبير الشفوي؛ أهميته لأنه أداة لإعداد المواد للتعبير الكتابي ، أما التعبير الكتابي: فهو إفصاح الإنسان بقلمه عما يريد ، وهو اتصال بين الفرد وغيره ممن يفصلهم عنه البعد المكاني والزماني ، ويقصد منه جعل الدارس قادراً على الكتابة المعبرة عن الأفكار بعبارات صحيحة ، خالية من الأخطاء بدرجة تناسب مستواه اللغوي ، وبأسلوب جميل دقيق ، والتعبير الكتابي مظهرٌ حضاريٌ وثقافيٌ يدل على مدى تقدم الأمم ورُقيّها (قورة ، 1977) .

وفي الدول المتقدمة وجد سيرستون(Serstone) أن المحادثة تأتي في المرتبة الأولى من حيث أهميتها، فالقراءة ثانياً، والكتابة ثالثاً، وكذلك قام كل من كلاب(Klap) و جونسون(Johnson) بأبحاث حول الموضوع نفسه، وأسفرت النتائج عن أن التعبير ينال الأهمية الكبرى وأن التعبير الشفوي يسبق التعبير الكتابي (البشير وفخر الدين ، 1984) .

والطالب الأجنبي حينما يتعلم اللغة بين أبنائها ، يكون متلهفاً على استخدامها للاتصال بمن حوله من أهلها ، أو من زملائه الذين لا يعرفون لغتهم الأم ، لذا يكون مجبراً على استخدام ما تعلمه منها بأكبر قدر وبأقصى سرعة ممكنة . وبذلك تنمو لديه مهارات الحديث والتعبير باللغة الأجنبية . ٥٠٨٨٥٦

والتعبير بشقيه: الشفوي والكتابي يستمد أهميته من كونه وسيلة الاتصال والإفهام ، وللعجز عن التعبير أثر كبير في إخفاق الدارسين، وتكرار الإخفاق يؤدي إلى الاضطراب وفقدان الثقة بالنفس وعدم الثقة والطلاقة في التعبير تؤدي إلى فوات الفرص وضياع الفائدة ، وبالعكس فإن الاتصال يكوّن اتجاهاً إيجابياً نحو تعلم اللغة الأجنبية ويعززه استحسان الوسط المحيط بالدارس ، فتنمو ثقته في نفسه ويتوق إلى المزيد من التعلم (إبراهيم ، 1966) .

وبالرغم من أن الأسس واحدة في التعبيرين : الشفوي والكتابي إلاّ أن التعبير الكتابي يتسم بسمات لا توجد في التعبير الشفوي .فالتعبير الكتابي لا بد فيه من التقيد بعوامل الصقل والتهذيب للفكرة والكلمة ، ولا يجري على سجيته كالتعبير الشفوي . وهو معرض لنقد الآخرين ، فالقارىء الذي يقرأ غير السامع الذي يسمع، لذا لا بد أن يتسم هذا النوع من التعبير بالدقة والعمق والتروي في اختيار ما يكتب ، وأن يكون هناك تلاؤم وانسجام وترابط بين الجمل والعبارات والمعاني والأفكار (السيد ، 1984).

ج- مهارة استخدام قواعد اللغة :-

يرى الألوانيّ(1985) أنّ الغاية في المراحل الأولى من تعليم قواعد اللغة العربية للطلبة الأجانب ، تزويدهم ببعض القواعد النحوية والصرفية الأساسية ، التي تساعدهم على تعلم العربية والتحدث بها دون خطأ لغوي يُغير المعنى ، وإعدادهم لمواصلة الدراسات النحوية والصرفية في المراحل المتقدمة .

ودعا كثير من اللغويين العرب ومنهم الجاحظ، وابن مضاء القرطبي، وخلف بن حيان الأحمر البصري إلى التقليل من القواعد كلما أمكن في المراحل الأولى ، أما في المراحل المتقدمة أن يكون بصورة مبسطة ، وسهلة وخالية من التعقيد ، عن طريق التكرار والتدريب في استخدام اللغة في مواقف اتصالية طبيعية، وليس عن طريق دروس في النحو وتحليل لقواعده (الناقة ، 1985 " ب ") .

والدارس للغة جديدة غير لغته الأم يواجه صعوبات جمّة في اكتساب مهارات اللغة الجديدة التي يتعلمها ويقع في أخطاء مختلفة أثناء استعماله هذه اللغة على المستويين الكتابة والمحادثة وهناك طريقتان لدراسة الأخطاء اللغوية الشائعة عند الذين يدرسون لغة غير لغتهم الأم: الطريقة التقابلية ، وطريقة تحليل الأخطاء وظهرت الطريقة الأولى في النصف الأول من الخمسينات، وكان من روادها (تشارلز فريز) و(روبرت لادو) من جامعة متشجن في الولايات المتحدة الأمريكية . وقد نادى هذان

العالمان بضرورة القيام بالدراسات التقابلية بين اللغة الانجليزية من جهة ، وكل من لغات الدارسين الذين يدرسون اللغة الانجليزية من غير الناطقين بها من جهة أخرى ، حيث كان كتاب الدكتور (لادو) يُعدّ أول عملية للتقابل اللغوي . وللتقابل اللغوي فوائد وظيفية وغير وظيفية ، أما الوظيفية فتنحصر في معرفة النظام الصوتي والصرفي ، والاشتقاقي، والنحوي، والنظام الدلاليّ ، وأما فائدة التقابل اللغوي غير الوظيفية ، فتنحصر في معرفة العناصر اللغوية المشتركه كأن تعرف مثلاً أن اللغتين تحويان الجمل الاسمية والفعلية وغيرها (قفشيّة، 1985).

والدراسات التقابلية مفيدة إذا استعملت كوسيلة لشرح الأخطاء لا للتنبوء بها واكتشاف أقصر الطرق للعلاج، والتقابل قد يسبب أخطاء النقل من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية الأجنبية وقد لا يسبب أيضاً الاختلاف أخطاء ، فلو أخذنا مثلا طريقة جمع الأسماء في العربية والانجليزية لوجدنا أن الجمع في الإنجليزية تزاد (s) أو (es) وفي العربية توجد وسائل خاصة للجمع، مثل: جمع المذكر السالم ، وجمع المؤنث السالم، وجمع التكسير(تادرس ، 1983) .

وظهر اتجاه مضاد لفرضية التقابل اللغوي ، ويرى دُعاة هذا الاتجاه المضاد أن مرد الأخطاء التي يقع فيها الدارسون ليس دائماً الفروق بين اللغة الأجنبية ولغة الدارس ؛ لأن ما يتنبأ به التقابل اللغوي هو مجرد تنبؤ ، وأن هذه الأخطاء المتنبأ بها يجب أن تقوم ويبرهن عليها بواسطة العمل الميداني ألا وهو تحليل أخطاء الدارسين الفعلية ، وقد دلت التجارب على أنه في مقدور التقابل اللغوي أن يتنبأ بحوالي 50٪ إلى 60٪ من الأخطاء الحقيقية فقط لوجود عوامل غير لغوية ، كأسلوب التعليم وصلاحية المواد التدريسية والنحو اللغوي، وطبيعة اللغة وهدف الدارسين ، وقد أدى هذان الاتجاهان – التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء – إلى ظهور اتجاه ثالث سلك طريق الوسط وجمع بينهما فاستفاد من فرضية التقابل اللغوي واستكمل نواقصه بحسنات تحليل الأخطاء (قفشيّه ، 1985).

ويرى أصحاب طريقة تحليل الأخطاء اللغوية أن الأخطاء التي يرتكبها دارس اللغة الأجنبية لا تختلف في أساسها عن الأخطاء التي يرتكبها الطفل عندما يتعلم لغته الأم . فالطفل يخطيء وهو يتعلم لغته الأولى بالرغم من أنه لا يسمع الخطأ ، ولكنه سرعان ما يتغلب عليه . بالرغم من أن الأخطاء تستمر وتتكرر على مرّ السنين؛ لأسباب غير التقابل اللغوي مثل :-

1- فرط التعميم : وسبب ذلك استعمال قواعد اللغة خطأ بطريقة غير منتظمة؛ لأن الدارس يرى تبسيطاً للقواعد ولو كان على حساب الموقف نفسه كأن يقول: حضر ولد ، رأيت ولد ، تكلمت مع ولُد .

2- القياس الخاطئ يتعلم الدارس مثلاً (اشتريت كتاباً) فيقيس عليه (اشتريت الكتابا) ويتعلم (بنت / بنات) فيقيس عليه (قلم / قلمات) و (مررت بأولاد كثيرين) فيقيس عليه (مررت بأولاد كبيرين)

3- الاضطرار إلى استعمال اللغة في مواقف قبل الاستعداد لها مثل الخلط بين الأفعال. فمثلاً يقول الدارس (نذهب الى جرش) والمقصود (ذهبنا الى جرش) .

4- أخطاء ناتجة عن أسباب نفسية، مثل: التعب والقلق والتسرع ، والتردد (تادرس، 1983) .

ويرى الغريب (1986) : أن طريقة تحليل الأخطاء هي تجميع لما يخطيء فيه الطالب فعلاً ، فتجمع هذه الأخطاء وتصنف ، ويبحث عن سبب كل منها ويرد إلى مسببه ، ويمكن الاسترشاد بهذه الأخطاء عند وضع منهج أو تدريسه .

كما يرى دُعاة هذه النظرية أنه عن طريق تحليل الأخطاء نستطيع أن نتعرف على حقيقة المشكلات التي تواجه الدارسين أثناء تعلمهم ، ومن نسبة ورود الخطأ نتعرف إلى صعوبة تلك المشكلات أو سهولتها (صيني والأمين ، 1982) .

والحقيقة أنه يمكن في مجال تحليل الأخطاء اللغوية الأخذ بالطريقتين معاً، فالتحليل التقابلي ضروري لمعرفة وجود أخطاء المستوى الصوتي الناتجة عن تدخل

اللغة الأم، وسببها أن هناك حاجزاً بيولوجياً يعوق المتعلم عن الاكتساب الكامل للنظام الصوتي للغة الاجنبية، وخاصة إن كان راشداً ، ويظهر ذلك حين يتحدث الانجليزي وينطق بعض الوحدات الصوتية العربية غير الموجودة في الإنجليزية ، مثل: ع ، غ ، ح، ق . والتي يجد صعوبة في نطقها ، وقد تنتقل هذه الأخطاء إلى الكتابة أيضاً ولا تبقى مقتصرة على النطق فقط، وسبب هذه الصعوبات النطقية لبعض الأصوات هو أن الأصوات في تفاعل دائم في اتجاهين مع عضلات جهاز النطق ، فالعضلات تتحرك حركات معينة لإنتاج أصوات معينة ، والأصوات تجعل العضلات بعد فترة من الزمن مرنة في اتجاهها وغير مرنة في اتجاه أصوات أخرى ، وهذا هو سبب هام في صعوبة نطق بعض الأصوات بالنسبه للأجنبي فتجد أن الصينيين يجدون صعوبة في نطق اللّام ، كما يصعب على اليابانيين نطق الراء فينطقونها لاماً(طعيمه ، 1989) و (الغريب ، 1986) .

إن تحليل الأخطاء اللغوية ضروري ومهم جداً؛ لأنه يسهم في التعرف على حقيقة المشكلات اللغوية التي تواجه الدارسين للغة العربية من غير الناطقين بها من واقع عملي، لذا اختارته الباحثة طريقاً لدراستها للتعرّف على الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي عند الطلبة غير الناطقين بالعربية في جامعة مؤتة ، ولمعرفة أسبابها ووضع الاقتراحات المناسبة لعلاجها.

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة في كثرة الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي عند الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في جامعة مؤتة وبخاصة الأخطاء الصوتية والصرفية والنحوية ، ولذا جاءت هذه الدراسة للإجابة على السؤال التالي :

ما الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي عند الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في جامعة مؤتة وما درجة شيوع كل منها ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في التعرف على الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي عند الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في جامعة مؤتة، وذلك من أجل وضع الاقتراحات والحلول المناسبة لها .

و تحليل الأخطاء اللغوية يُعدّ أفضل مصدر للتعرف على الصعوبات والمشاكل اللغوية الواقعية التي تواجه الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في أثناء تعلمهم هذه اللغة ، ومن نسبة ورود الخطأ يمكن التعرف على مدى شيوع هذا الخطأ ، وهذا يساعد على وضع تصور وتخطيط لحل هذه المشاكل عن طريق وضع تدريبات لغوية خاصة تركز على هذه الصعوبات والأخطاء اللغوية للتخلص منها أو التخفيف من نسبة ورودها قدر الممكن .

وسبب اختيار الباحثة للتعبير الشفوي في التعرف على الأخطاء اللغوية الشائعة عند الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في جامعة مؤتة وذلك لأهمية مهارة المشافهة في التواصل بين هؤلاء الطلبة ومدرسيهم من جهة وبين هؤلاء الطلبة وزملائهم من الطلبة العرب من جهة أخرى . كما أن هؤلاء الطلبة عندما يعودون الى بلادهم سيدرسون باللغة العربية والكلمة المنطوقة هي السبيل الوحيد لتوصيل المعلومات إلى الطلاب ، وإذا استمرت هذه الأخطاء عندهم سينقلونها الى طلبتهم في أثناء التدريس بعد تخرجهم من هذه الجامعة . كما أن التعبير الشفوي يعطي الطالب الحرية في الحديث ويمكن من خلاله الوقوف على الأخطاء اللغوية التي يقعون فيها وبيان نسبها المئوية وتكراراتها ومتوسطاتها ، وهذا يساعد على وضع الحلول المقترحة لحلها .

محددات الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على الطلبة غير الناطقين بالعربية في جامعة مؤتة ، وبخاصة الطلبة الماليزيين لكونهم يمثلون الغالبية العظمى من الطلبة غير الناطقين بالعربية في جامعة مؤته ، وبذا لا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على الجامعات الأخرى، لاختلاف جنسيات الطلبة .

التعريفات الاصطلاحية

- التعبير الشفوي : هو إفصاح الطالب عن أفكاره ومشاعره بلغة منطوقة ومسموعة .
- الأخطاء اللغوية : هي مجموعة الأخطاء التي يقع فيها الطالب في اللغة من حيث الصوت والصرف والنحو .
- الأخطاء الصوتية : هي انحراف في نطق الطالب الأصوات اللغوية نطقاً صحيحاً كما هو في اللغة العربية الفصحى .
- الأخطاء الصرفية : هي الأخطاء التي تقع في بنية الكلمة .
- الأخطاء النحوية : هي الأخطاء التي تقع في قواعد تركيب الجملة العربية ومخالفة قواعد الإعراب في اللغة العربية الفصحى .

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تناول العديد من الدراسات الاخطاء اللغوية عند الطلبة غير الناطقين باللغة العربية ، وقد أظهرت هذه الدراسات اهتمامها بتحليل الأخطاء اللغوية في مختلف فروع اللغة العربية كالكتابة والإملاء والأصوات والصرف والنحو والتعبير ، وقامت هذه الدراسات بتحليل هذه الأخطاء وتصنيفها وحاولت وَضع الحلول المناسبة لها . وفيما يلي عرض لتلك الدراسات :

أجرى الجردلي (1985) بحثاً ميدانياً على طلبة إعداد البحوث بالمعهدِ الديني بالكويت ، وسلط هذا البحث الضوء على طبيعة فروع اللغة العربية بالمعهد، وبيّن مدى تحصيل الطلاب في كل فرع ، بعد رصد خلفيتهم اللغوية والثقافية ، ثم عرض لأهم المشكلات التي تعترض مناهج تعليمهم ، والحلول الملائمه لها . ففي التعبير الكتابي مثلاً يستطيع الطالب التفكير في الموضوع وتحديد عناصره ، ولكنه لا يستطيع التنسيق بما يلائم الكتابه بالعربية ، أما في التعبير الشفوي تكون صياغة الجمل ركيكة، وخلط لمخارج الحروف المتقاربة صوتياً ، وفي الإملاء والخط فإنه مع التصحيح والتكرار يقل الخطأ فيهما ، ومن حيث الموضوعات فهم يُفضلون أن تكون من الطابع الديني والتاريخي ، وأوصت الدراسه بتأليف المناهج الملائمة لبيئة وطبيعة المتعلم ، وثقافته وأصولهِ العامةِ ، والقاسم المشترك الذي يصلح كأساس للمناهج هو البيئة الإسلامية المشتركة ، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، وإعطاء المتعلم عدداً من الألفاظ مع عكسها ومرادفتها ، والتركيز على الحوار والمحادثة أكثر من التعبير التحريري ، وبتأليف كتب خاصة للمستويات المختلفة . وأن يحظى هؤلاء الطلبة بمعهد خاص مستقل ومزود بالمختبر اللغوي وآلات عرض الأفلام ، والوسائل الايضاحية ، وورش عمل مختلفة ، ومناهج خاصة متدرجة بما هو لازم وضروري ، كما أوصت الدراسة

بعدم استخدام اللهجات العامية في التدريس .

وأجرى ساسيّ والشواشيّ (1985) بحثاً بعنوان " أخطاء شائعة بين دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها من الأسيويين في معهد اللغات بدولة قطر أسبابها ومعالجتها " وهدف البحث إلى بيان الأخطاء التي يرتكبها الدارسون المبتدئون في مجالات النطق والكتابة واللغة ، ومدى شيوعها لديهم ، مع ذكر الأسباب والحلول لها. وقد قسم البحث الأخطاء إلى نوعين : الأول في مجال النطق والكتابة ، والثاني في مجال اللغة وتراكيبها ، واعتمد البحث الملاحظة والتجربة الميدانية مع الطلاب ، وشمل طلاب الصف الأول والثانيْ والثالث ، وقام بتسجيلات صوتية لبعض الطلاب لمحاولة التعرف على أصوات لغتهم الأم ، وهذه اللغات هي البنغالية ، والملايلمية، والأرديه ، والتاميلية ، والتركية ، والفارسية ، واختار الباحث نصاً إملائياً للطلبة أنفسهم بعد تدريبهم تدريباً صوتياً على نطق أصوات العربية وتوصّل الباحث إلى أن الطلبة من الصعب عليهم نطق الأصوات التالية : القاف والعين والحاء ، إذ كانوا يخلطون صوت الحاء بالهاء ، وأن هناك خلطاً بين الحركات القصيرة والطويلة؛ بين الفتحة وحرف المد الألف، مثل: مُزارِع – مُزَرِع ، وبين الضمة القصيرة والضمة الطويلة مثل : الحكومة – الحُوكومة . وأنه من الصعب التمييز بين الألف الممدودة والألف المقصورة، مثل اشترى – اشترا ، وكذلك الخلط بين تاء التأنيث المربوطة والمفتوحة . وأوصى الباحثان بالتدريب على نطق الأصوات نطقاً صحيحاً، وتخصيص فترة شهرين للتدريب على ذلك ، وكذلك التعويد على القراءة الصحيحة ، من حيث الشكل والوصل والوقف ، ومعالجة قضية (ال) التعريف عند تعليم الخط والإملاء والقراءة ، ووضع الكتب المناسبة ، واستخدام وسائل الإيضاح مثل الحروف المجسمة، ولوحات الخط .

وأجرى عبد الرحيم (1983) دراسة بعنوان " أخطاء دارسي اللغة العربية في النطق دراسة تقابلية في مجال الأصوات " والمهم في هذا البحث ، دراسة مدى تأثر

دارسي اللغه العربية في نطقهم العربي بلغتهم الأصليـة ، واستعرض أخطـاء النـاطقين بأكثر من عشر لغات ، وذكر ملاحظات من خلال السمع لما يلفـظ الطلبـة ، فالنـاطقون باللغه الأوردية الهنديه ينطقون الضاد والظـاء زايـاً ، وينطقـون الصـاد سينا تليهـا واو مثل: صالح – سوالح ، وكذلك الضمة الواقعه في آخر المقطـع تصبـح خلفيـة وسطى، مثل: الحمْد – Alhamdo ، والكسرة تصبـح أماميـة وسطى، مثل: بسيارتنا – - be seyyaratena ، أما الناطقون باللغـه الماليباريـة فينطقـون التـاء دالاً، مثـل: بنـت– بنـد، وينطقون الظاء لاماً، مثل: عكاظ، عكال .

أما الناطقون باللغه التركية فينطقون الثاء سيناً، مثل : مثل، مسل ، والخاء هـاء، مثل : خالد، هالد ، والذال زاياً، مثل: ذيل، زيل ، والضاد تصبـح زايـاً(مفخّمـة)، مثـل: ضـلال، زلال ، ويحذفـون حـرف (ع) ، ويستبدلونه بحركـة مـا قبلهـا مثـل شـعبة – شوبة، أما الناطقون باللغة الصينية فيجـدون صعوبـة فـي نطـق الـلام لتصبـح راء مثـل السهل – السهر ، و ينطقون النون ميماً .

أمـا النـاطقون باللغـة اليابانيـة فينطقـون الـراء لامـاً مثـل سيارة – سيالة ، أمـا الناطقون ببعض اللغات الإفريقية فيظهر عندهم عدم قدرتهم على تسكين الحروف مثل ذهبتْ – ذهبتِ أو ذهبتَ .

أما الناطقون باللغة الإنجليزية فيظهر عندهم صعوبة في نطق الراء الساكنة فـي مواقـع مختلفـة وتحـذف وتصبـح كمـا قبلهـا . أمــا النــاطقون بلغـة الملايـو (ماليزيـا واندونيسيا) والفلبين ، فيبدلون الفاء باءً .

وأجرى إل جو (1985) دراسة بعنـوان " تحليـل الأخطـاء الصوتيـة فـي نطـق اللغة العربية للكوريين " . وهدفت هـذه الدراسـة التعـرف علـى الأخطـاء الصوتيـة فـي نطق الكوريين للغة العربية ، وقد قام الباحث بتحليـل أخطـاء الكوريين تبعـا للخطـوات التاليه :–

1– تسجيل المادة اللغوية لخمسة اشخاص كوريين .

2– اعادة التسجيل والتكرار بواسطة جهاز التحليل في معمل الصوتيات .

3- جمع الأخطاء وتدوينها .

4- تصحيح الأخطاء .

5- تصنيف الأخطاء وتفسيرها (الاحتباسية والاحتكاكية).

ولاحظ أنهم يجدون صعوبة في نطق الأصوات الاحتباسية؛ لأن اللسان يأخذ موقعاً صعباً بالنسبة لغير العرب فينطقون (لولو) بدلاً من (لؤلؤ) (والفندك) بدلاً من (الفندق)، ويجدون صعوبة في نطق الأصوات الاحتكاكية فينطقون (هالك) بدلاً من (حالك) ، و(الأهمر) بدلاً من (الأحمر) ، و(همسين)بدلاً من (خمسين) ، و(الكرتوم) بدلاً من (الخرطوم)، و(السانية) بدلاً من (الثانية)، و (سلاسة) بدلاً من (ثلاثة) ، ثم يجدون صعوبة في لفظ العين فيحولونها إلى الهمزة كما في (إيد) بدلا من (عيد) ، ويبدلون الذال زاياً كما في (أزن) بدلاً من (أذن) . إذ تشير نتائج هذه الدراسة أن هؤلاء الطلبة يخطئون في نطق الأصوات التالية : الهمزة ، والقاف ، والحاء ، والخاء، والسين والعين . وربما يعود ذلك الى عدم وجود بعض هذه الأصوات في لغتهم الأم : كالعين والحاء والخاء . كما أن جهاز النطق لديهم لم يعتد على نطق مثل هذه الأصوات .

وأجرت التل (1989) دراسة بعنوان " تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها " هدفت إلى تحليل الأخطاء الكتابية لدى طلبة المستويين المتوسط والمتقدم من الطلبة غير العرب في جامعتي اليرموك والأُردنية، وتكونت العينة من (34) طالباً وطالبة من مركزي اللغات في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية، وكُلفت العينة بكتابة موضوع إنشائي ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أربعة أنواع من الأخطاء الكتابية وهي: إملائية بنسبة 84ر41٪ تتضمن إهمال همزة القطع، والإعجام، والحذف، والزيادة، وكتابة الهمزة بخلاف قواعد الإملاء ، وأخطاء تركيبيه بنسبة 38ر30٪ تضمنت التعريف والتنكير، والتذكير، والتأنيث، وحروف المعاني، واستخدام الضمائر، والتثنية، والجمع والإعراب، وترتيب المفردات داخل الجملة ، وأخطاء صرفية تضمنت خلط صيغتين من أصل واحد واشتقاق صيغة غير

مستخدمة وإهمال ياء النسب وإسناد الفعل إلى غير ما يقتضيه السياق ، وأخطاء أخرى بنسبة 48ر20٪ من عدم استخدام أدوات الربط ، وعدم استخدام علامات الترقيم ، وعدم استخدام نظام الفقرات . وأخطاء دلالية بنسبة 30ر7٪ من حذف كلمة أو أكثر ، وزيادة كلمة أو أكثر واستخدام كلمة بدلاً من أخرى، وأن أكثر الأخطاء الكتابية تكراراً هي الإملائية وأقلها الاخطاء الدلالية ، وكشفت الدراسة أن الأخطاء عند الطلبة غير العرب في الجامعة الأردنية أقل منها عند الطلبة غير العرب في جامعة اليرموك ، وأن الأخطاء عند المستوى المتقدم أقل منها عند المستوى المتوسط ، لاختلاف الساعات الصفية والأساليب والمناهج المتبعة في كل مستوى، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات علميّة مماثلة تتحرى المشكلات التي تواجه الطلبة غير الناطقين بالعربية وتعديل المناهج في ضوء ذلك .

وأجرى القماطيّ (1992) دراسة بعنوان " بعض الأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الأجانب " هدفت إلى تحليل الأخطاء في أعمالهم التحريرية والشفوية ، وتفسير الأسباب التي أدّت اليها ، والحلول لها . وتكونت العينة من شعبة تعليم اللغة العربية للأجانب من خمسين دولة ، وبأسلوب عشوائي من جنسيات مختلفة ذكوراً وإناثاً ، وقام بجمع أخطاء الطلاب في أعمالهم التحريرية والشفوية، وتوصّل لنتائج تشير إلى أن هناك مؤشرات سلبيه تؤثر على الطلبة ، منها :

1- عقبات صوتية تتعلق بخصائص العربية التي لم يألفها الطالب الأجنبي في لغته فبعض الطلاب يجدون التباساً في جعل العين همزة ، وجعل الحاء هاء ، وجعل الغين خاء ، والتباساً بين الفتحه والألف ، وبين الكسرة والياء وبين الضمة والواو، بإطالة الحركة ومدها .
2- عقبات لهجية تتعلق باللهجة العامية السائدة في الوسط الاجتماعي الذي يدرس فيه الطالب الأجنبي العربية .
3- عقبات الترجمة الحرفية من الإنجليزية إلى العربية ، ففي التعريف، يعرف الصفة دون الموصوف؛ لأنه ألِفَ تقديم الصفة على الموصوف في الإنجليزيّة

4- عقبات القياس الخاطئ مثل قياس لفظ (الحيّة) على (الأحياء) . واقترح حلولاً خاصة لكل عقبة منها : التدريب على النطق الصحيح لأصوات العربية ، وتشجيع الدراسات اللسانية المقارنة ، وكتابة المواضيع الإنشائية، واستخدام المعاجم العربية .

وأجرى ألفي وعبدالعزيز ومتولي (1992) دراسة بعنوان " الأخطاء الشائعة في خطوط دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى " هدفت إلى تحليل خطوط دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى ، وتكون مجتمع الدراسة من خريجي المستوى الرابع والأخير في معهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود في الرياض ممن أتموا (1500) ساعة دراسية من أربعين جنسية من العالم وأعمارهم ما بين عشرين وثلاثين عاماً ، وعلى مئة ورقة تعبير حر بشكل عشوائي من أعوام مختلفة ومواضيع مختلفة ، بتوافر عوامل الجدية والوضوح والوقت المحدد ، بحيث يراعي الاتزان ، وعدم السرعة في الكتابة ، وعدم الإبطاء في كتابة ما لا يقل عن مئتي كلمة، ويراعى في النصوص التنوع والتعدد . وتوصلت الدراسة إلى وجود (1143) عيباً خطياً أدت إلى إعاقة قراءة كتاباتهم ، وأن 9ر50٪ من العيوب خاصة برسم الحروف والخلط بينها ، وأن أربعة أخماسها نجم عن أخطاء الأسنان والنقط ، وأن 5ر29٪ من العيوب خاص بشكل الكلمة ، وأن 6ر19٪ من العيوب خاصة بالشكل العام للكتابة .

وأوصى الباحثون بتبني منهج جديد في تدريس الخط يركز في المقام الأول على الوضوح دون إغفال الجانب الجمالي .

وأجرى زين الدين (1994) دراسة بعنوان " تحليل الأخطاء الصوتية (الصوامت) لطلاب المدرسة الثانوية في المعهد الإسلامي الحديث (دار العلوم) آساهن في ولاية آساهن أندونيسيا "وهدفت الدراسة إلى معرفة أسباب الأخطاء الصوتية وتصنيفها، واقتراح طريقه لمعالجتها، و قام الباحث باختيار مجتمع الدراسة الذي يتكون من طلبة الصف الأول والثاني والثالث للمرحلة الثانوية للعام الدراسي 1993/1992

البالغ عددهم (226) طالباً وطالبة ، ثم قام الباحث بتوزيع العينة بصورة عشوائية على (26) طالباً وطالبة ، بعد ذلك قام بتسجيل قراءة كل طالب باستخدام جهاز التسجيل للجمل ، في جميع توزيعها الموقعي للأصوات التي تنفرد بها اللغة العربية وبعض الأصوات المشتقة منها ، وقد كانت نتيجة الدراسة كما يلي :

1-الأصوات العربية التي لا تشكل اية صعوبة على الطلبة المفحوصين وعددها ستة عشر صامتاً ، حيث نطقوها نطقاً صحيحاً وسليماً وهي الباء والتاء والجيم والدال والراء والزاي والسين والفاء والكاف واللام والميم والنون والواو والياء والهاء والهمزة .

2- الأصوات الصامتة في اللغة العربية ، التي تشكل درجة من الصعوبة في النطق على الطلبة المفحوصين ، وتنقسم إلى المجموعات الخمس الآتية:-

أ- الأصوات المفخمة وهي الصاد والضاد والطاء والظاء .

ب- الأصوات بين الأسنانية وهي الثاء والذال والظاء .

ج- الأصوات الحلقية وهي العين والحاء .

د- الأصوات المكتسبة من اللغة العربية وهي الشين والخاء والقاف .

هـ- صوت اقصى الحنك، وهو الغين .

ويتضح لنا من خلال الدراسات السابقة أن الأخطاء اللغوية الأكثر شيوعاً عند الطلبه غير الناطقين بالعربية يمكن حصرها في الابعاد التالية :

1- الأخطاء الصوتية مثل: الصاد تنطق سيناً ، واللّام تنطق راءً ، والخاء تنطق كافاً، والعين تنطق همزةً ، والطاء تنطق تاءً ، والحاء تنطق هاءً ، والقاف تنطق كافاً ، والضاد والظاء ينطقان زاياً ، والثاء تنطق سيناً .

2- الأخطاء النحوية، مثل: الخطأ في التعريف والتنكير، والخطأ في الإعراب ، والخطأ في صياغة الجمل الأسمية والفعلية ، والخطأ في المطابقة بين الصفة والموصوف والبدل والمبدل منه .

3- الأخطاء الصرفية ، وتتمثل في صعوبة التمييز بين المشتقات ، وصعوبة اشتقاق المشتقات ، وصعوبة استخدام النسب بالطريقة الصحيحة، وصعوبة إسناد الأفعال

إلى الضمائر .

4- الأخطاء الإملائية مثل: الخطأ في كتابة الأسماء المنتهية بالألف الممدودة والأسماء المنتهية بالألف المقصورة ، وإهمال همزة القطع والحذف والزيادة لبعض الحروف وإطالة الحركة ومدّها بين الضمة والواو والكسرة والياء والفتحة والألف.

ويلاحظ من هذه الدراسات أيضاً أن معضمها كان وصفياً اقتصر على وصف الأخطاء اللغوية التي يقع فيها الطلبة ، دون أن تحدّد المجتمع الدراسي والعينة الدراسية التي أجريت عليها الدراسة .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً موجزاً لمجتمع الدراسة ، الذي ضم الطلبة غير الناطقين بالعربية الذين درسوا في جامعة مؤتة للعام الدراسي 1996م – 1997م ، كما تناول العينة التي أُجريت عليها الدراسة ، والأداة التي استخدمتها الباحثة في دراستها، ومجموعة الإجراءات التي اتبعت في الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة غير الناطقين باللغة العربية الذين درسوا في جامعة مؤتة في الفصل الثاني من العام الدراسي 97/96 والبالغ عددهم (526) طالباً وطالبة من مختلف المستويات، وهم موزعون حسب المستويات الدراسية، منهم(120) طالباً وطالبة في مستوى السنة الاولى، و(145) طالباً وطالبة في مستوى السنة الثانية ، و(138) طالباً وطالبة في مستوى السنة الثالثة ، و(123) طالباً وطالبة في مستوى السنة الرابعة، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنسية والجنس والمستوى التعليمي والتخصص .

جدول رقم (1)

توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب الجنسية والجنس والمستوى والتخصص (*)

الجنسية	المستوى / التخصص / الجنس	السنة الرابعة		السنة الثالثة		السنة الثانية		السنة الاولى			المجموع
		عربي	شريعة	عربي	شريعة	عربي	شريعة	عربي	شريعة	إدارة	
ماليزيا	ذكر	12	44	3	77	12	49	30	20	3	250
	أنثى	20	27	0	30	15	37	15	41	0	185
اندونيسيا	ذكر	1	7	0	13	0	15	3	1	0	40
	أنثى	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
تايلاند	ذكر	1	10	1	6	3	11	0	7	0	39
	أنثى	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
الفلبين	ذكر	0	0	0	6	0	1	0	0	0	7
	أنثى	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
غانا	ذكر	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2
	أنثى	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
بوركينافاسو	ذكر	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	أنثى	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
اليابان	ذكر	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	أنثى	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
المجاميع		34	89	4	134	30	115	48	69	3	
		123		138		145		120			526

(*) وحدة القبول والتسجيل

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (105) طالباً وطالبة أي ما نسبته 20٪ من المجتمع الدراسي الذي تكون من الطلبة غير الناطقين بالعربية في جامعة مؤته في الفصل الدراسي الثاني 97/96 ، واختيرت هذه العينة بالطريقة العشوائية الطبقية والمنتظمة حيث تم اخذ قوائم باسماء الطلبة غير الناطقين بالعربية الذين يدرسون في جامعة مؤتة في مختلف التخصصات الأكاديمية من وحدة القبول والتسجيل موزعين على السنوات الدراسية الاربعة ومن كل قائمة تم اخذ الطلبة الذين ارقامهم في القوائم من مضاعفات الرقم (5) وبذا اصبح توزيع افراد العينة على المستويات التعليمية على النحو التالي : (25) طالباً وطالبة من المستوى الاول و (29) طالباً وطالبة من المستوى الثاني ، و (26) طالباً وطالبة من المستوى الثالث ، و (25) طالباً وطالبة من المستوى الرابع .

• أداة الدراسة

لما كان الغرض من الدراسة التعرف على الاخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي لدى الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في جامعة مؤتة ، فقد تمّ استشارة (10) محكمين من الأساتذة المتخصصين في اللغة العربية والعلوم التربوية ممن يدرسون الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في جامعة مؤتة (انظر الملحق رقم 2)، إذ تم عرض ستة مواضيع على المحكمين ليختاروا واحداً من بينها بحيث يلائم حاجات الطلبة ومستوياتهم وهي :

1- مقارنة بين الطقس في الأردن والطقس في بلدك .
2- صف علاقتك مع مدرسيك وزملائك من الطلبة الأردنيين في جامعة مؤتة .
3- رسالة إلى والديك تطمئنهم فيها عن أخبارك ودراستك .
4- كيف تقضي حياتك اليومية في مؤتة .

5- مقارنة بين طبيعة الحياة الدينية في بلدك وفي الأردن .

6- الصعوبات التي تواجهك في تعلم اللغة العربية في جامعة مؤتة .

وقد اختار سبعة من المحكمين موضوع " رسالة إلى والديك تطمئنهم فيها عن أخبارك ودراستك " . وبعد أن وقع اختيار المحكمين على هذا الموضوع طُلب إلى كل طالب من أفراد العينة أن يتحدث عن هذا الموضوع شفوياً مدة عشر دقائق وقد تمّ تسجيل تعبير طلاب العينة على أشرطة تسجيل خاصة ، ثم تمّ بعد ذلك تفريغ هذه الأشرطة ، حيث قامت الباحثة بتحويل الكلام المنطوق إلى كلمات مكتوبة على أوراق خاصة وبعدها قامت الباحثة برصد الأخطاء اللغوية التي وقعوا فيها أثناء التعبير الشفوي ، كما تمّ تصنيف هذه الأخطاء إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي الأخطاء الصوتية ، والأخطاء الصرفية والأخطاء النحوية (التركيبية) وتمّ بعد ذلك بيان أنواع الأخطاء في كل نوع من الأنواع السابقة وقد اعتمدت الباحثة في تحديد هذه الاخطاء على الدراسات السابقة وبخاصة دراسة التل، لذلك وضعت نموذجاً للتصحيح يحتوى على هذه الاخطاء التي يمكن ان يقع فيها الطلبة وتمّ بيان تكرارات هذه الأخطاء ونسبها المئوية ومتوسطاتها الحسابية كما سيظهر ذلك في فصل النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

الصدق والثبات

من أجل تحديد صدق وثبات الرصد تم توزيع نموذج التصحيح المرفق في الملاحق على أثنين من المشرفين التربويين في مجال اللغة العربية وجرى بيني وبين المصححين اتفاق على الآلية التي تم فيها التصحيح وتحليل انواع الاخطاء .

المعالجة الاحصائية

للاجابة عن سؤال الدراسة وهو :

ما هي الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي عند الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في جامعة مؤتة وما درجة شيوع كل منها ؟

استخدمت الباحثة الإحصاء الوصفي، مثل: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية .

الفصل الرابع

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي عند الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في جامعة مؤتة، وتكون مجتمع الدراسة من (526) طالباً وطالبة ، وتكونت عينة الدراسة من (105) طالباً وطالبة . وللإجابة عن سؤال الدراسة وهو "ما هي الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي عند الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في جامعة مؤتة ، وما درجة شيوع كل منها ؟ " قامت الباحثة بتفريغ الأشرطة التي سُجّل عليها التعبير الشفوي عند عينة الدراسة إلى كلمات مكتوبة على أوراق خاصة ثم قامت الباحثة بتصنيف هذه الأخطاء إلى ثلاثة مستويات هي : الأخطاء الصوتية، والأخطاء الصرفية والأخطاء التركيبية النحوية، ثم قامت بتقسيم كل مستوى من هذه المستويات الثلاث إلى أنواع ثم تمَّ إيجاد مجموع تكرارات الأخطاء والنسبة المئوية لكل خطأ من هذه الأخطاء و متوسط أخطاء كل طالب في كل نوع من أنواع الأخطاء .

النتائج المتعلقة بالأخطاء الصوتية

لقد تمَّ تصنيف الأخطاء الصوتية التي تكرّرت في التعبير الشفوي عند عينة الدراسة إلى أربعة أنواع، هي :

1- الأخطاء النطقية.

2- تقصير الصوائت الطويلة

3- تطويل الحركات القصيرة

4- تشديد الصوامت وتخفيفها.

وكشفت نتائج الدراسة إلى أن الأخطاء الصوتية عند عينة الدراسة في جميع المستويات مبينة كما في الجدول رقم (2) :

جدول رقم (2)

التكرارات والنسب المئوية ومتوسطات الأخطاء الصوتية عند جميع المستويات

أنواع الاخطاء الصوتية	المجموع	النسبة المئوية	المتوسط
1- الأخطاء النطقية	1498	86.89	14.21
2- تقصير الصوائت الطويلة	90	5.24	0.86
3- تطويل الحركات القصيرة	53	3.09	0.50
4- تشديد الصوامت وتخفيفها.	82	4.78	0.78
مجموع الأخطاء الصوتية	1723	100	16.35

يتضح من الجدول رقم (2) ان اكثر الأخطاء الصوتية هي الأخطاء النطقية حيث بلغت نسبتها (86.89٪) من مجموع الأخطاء ، وقد كانت الأخطاء النطقية في الأصوات التالية : الأصوات الحلقية (العين ، والهمزة ، والحاء) إذ ينطقون الحاء هاءً مثل : الهمد لله بدلاً من الحمد لله ، وسأبهس بدلاً من سأبحث ، وصهبه بدلاً من صحبه ، وهدرة بدلاً من حضرة ، وواهد بدلاً من واحد . كما ينطقون العين همزةً مثل : بأد بدلاً من بعد ، والآلمين بدلاً من العالمين .

كما أخطأ الطلبة في نطق صوت القاف ، إذ ينطقونه كافاً، مثل: تكريباً بدلاً من تقريباً، وفكه بدلاً من فقه .

كما أخطأ الطلبة في نطق صوت الضاد فينطقونه دالاً ، مثل : أيدا بدلاً من أيضا ، ويدرب بدلاً من يضرب .

كما أظهرت الدراسة أن هؤلاء الطلبة يخطئون في نطق الأصوات الأسنانية (ظ، ذ ، ث) حيث ينطقون الظاء زاياً مفخمة مثل : زلم بدلاً من ظلم ، وينطقون الثاء سيناً مثل : حيس بدلاً من حيث ، وكسير بدلاً من كثير ، وسأبهس بدلاً من سأبحث ،

وينطقون الذال زاياً مثل : هزا بدلاً من هذا ، وإز بدلاً من إذ .

وأشارت الدراسة الى أن هؤلاء الطلبة يخطئون في نطق صوت الصاد فينطقونـه سيناً مثل : فسل بدلاً من فصل ، وسيفي بدلاً من صيفي ، وسهبه بدلاً من وصحبه .

وفي تقصير الصوائت الطويلة كانت النسبة (24ر5٪) حيث تمثلت هذه الاخطاء في تقصير الألف والواو والياء المدّية فيقصرون هذه الاصوات، فينطقون الألف فتحة قصيرة مثل : أثر بدلاً من آثار ، والنجح بدلاً من النجاح ، والدرسه بدلاً من الدراسة ، وأسفر بدلاً من أسافر، والطبق بدلاً من الطابق ، ومعلومتكم بدلاً من معلوماتكم ، وسفرت بدلاً من سافرت .

كما ينطقون صوت المدّ (الياء) كسرة قصيرة مثل : الربع بدلاً من الربيع ، والسياحة بدلاً من السياحية . وينطقون (الواو) ضمة قصيرة مثل : حضرُ بدلاً من حضروا ، وسَفَرُ بدلاً من سافروا .

• وفي تطويل الحركات القصيرة بلغت النسبة (09ر3٪). إذ أشارت هذه الدراسة الى أن هؤلاء الطلبة يطيلون الحركات القصيرة (الفتحة ، والكسرة ، والضمة) فينطقونها ألفاً وياءً وواواً على التوالي مثل : مطار بدلاً من مطر ، واعتكاف بدلاً من اعتكف ، وبفراح بدلاً من بفرح ، وأجتهيد بدلاً من أجتهد ، وآسيف بدلاً من آسف ، ولاحظتوا بدلاً من لاحظت ، وقد يعود سبب هذه الأخطاء النطقية في نطق الحركات الى عدم تمييز هؤلاء الطلبة بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة ولذلك نراهم يقصرون الحركات الطويلة أحياناً ويطيلون الحركات القصيرة أحياناً أخرى .

أما بالنسبة لتشديد الصوامت وتخفيفها فقد بلغت نسبتها (78ر4٪). إذ إن هؤلاء الطلبة يشددون الأصوات الصامتة أحياناً ويخففونها أحياناً أخرى مثل : أول بدلاً من أوّل ، وأهبْ بدلاً من أُحبّ ، وصلَيت بدلاً من صلّيت ، والرَاحة بدلاً من الرّاحة ، والجو بدلاً من الجوّ ، وكتّب بدلاً من كتب ، والصدّيق بدلاً من الصديق ، وربما يعود سبب هذه الأخطاء الى عدم تمييز هؤلاء الطلبة بين الأصوات الصامتة عندما تكون مشددةً وعندما تكون مخففةً ، وربما يكون هذا الأمر غير موجود في لغتهم الأم .

النتائج المتعلقة بالأخطاء الصرفية

تم تصنيف الأخطاء الصرفية التي أخطأ طلبة عينة الدراسة فيها إلى ثلاثة أنواع هي :

1- الخلط بين الصيغ الصرفية

2- الخطأ في الاشتقاق الصرفي.

3- إهمال ياء النسب.

وكشفت نتائج الدراسة إلى أن الأخطاء الصرفية عند عينة الدراسة في جميع المستويات مبينة كما في الجدول رقم (3) :

جدول رقم (3)

التكرارات والنسب المئوية ومتوسطات الأخطاء الصرفية عند جميع المستويات

أنواع الأخطاء الصرفية	المجموع	النسبة المئوية	المتوسط
1- الخلط بين الصيغ الصرفية	259	54.1	2.47
2- الخطأ في الاشتقاق الصرفي	173	36.1	1.65
3- إهمال ياء النسب	47	9.8	0.45
مجموع الاخطاء الصرفية	479	100	4.57

يتضح من الجدول رقم (3) أنّ مجموع اخطاء الخلط بين الصيغ الصرفية كان له اعلى نسبة بين أنواع الأخطاء الصرفية حيث بلغت (1ر54٪) . ومن الامثلة على هذا النوع من الأخطاء : سأخرج بدلاً من سأتخرج ، ولواصل بدلاً من لأصل ، ولكي أنتهي بدلاً من لكي أنهي ، والأجنبية بدلاً من الأجانب، والأصدقاء بدلاً من أصدقائي . وقد بلغت نسبة أخطاء الخطأ في الاشتقاق الصرفي (36.1٪). ومن هذه الأخطاء

مثل : إنني سيكون الامتحان بدلاً من إنني أستعد للامتحان ، وتقول حاجة بدلاً من أردت حاجة ، وتوجه بدلاً من تواجه ، وأولاً رسالة بدلاً من أبدأ رسالتي ، ومكبرة من أصحاب بدلاً من مقامات الصحابة ، وفي جانب الأردن بدلاً من جنوب الأردن . وبلغت نسبة أخطاء إهمال ياء النسب (9.8٪). ومن هذه الأخطاء مثل : بالدين الإسلام بدلاً من الدين الإسلامي ، والآثار بدلاً من الأثرية ، وفي السكن الداخل بدلاً من السكن الداخلي ، والحكومة بدلاً من الحكومية .

النتائج المتعلقة بالأخطاء النحوية التركيبية

تم تصنيف الأخطاء النحوية التركيبية التي تكرّرت في التعبير الشفوي عند عينة الدراسة إلى ثلاثة عشر نوعاً هي :

1- التعريف والتنكير
2- التذكير والتأنيث
3- استخدام الضمائر (حذف أو زيادة أو إبدال ضمير بآخر)
4- الإفراد والتثنية والجمع
5- الإعراب
6- ترتيب المفردات داخل الجملة
7- حذف أو زيادة كلمة أو كلمات أو إبدال كلمة بأخرى
8- حروف المعاني :حذف أو زيادة او إبدال حرف بآخر
9- العدد والمعدود
10- الصفة والموصوف
11- استخدام اللهجة العامية
12- التكرار غير المناسب لبعض الألفاظ
13- استخدام صيغة الفعل بطريقة غير مناسبة.

وكشفت نتائج الدراسة إلى أن الأخطاء النحوية التركيبية عند عينة الدراسة في

جميع المستويات مبينة كما في الجدول رقم (4) :

جدول رقم (4)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات للأخطاء النحوية التركيبية عند جميع المستويات

أنواع الأخطاء النحوية التركيبية	المجموع	النسبة المئوية	المتوسط
1- التعريف والتنكير	879	30.3	8.37
2- التذكير والتأنيث	252	8.7	2.40
3- استخدام الضمائر (حذف أو زيادة أو إبدال ضمير بآخر).	250	8.6	2.38
4- الإفراد والتثنية والجمع	141	4.9	1.34
5- الإعراب	193	6.6	1.84
6- ترتيب المفردات داخل الجملة	99	3.4	0.94
7- حذف أو زيادة كلمة أو كلمات أو إبدال كلمة بأخرى.	105	3.6	1.00
8- حروف المعاني : حذف أو زيادة أو إبدال حرف بآخر.	437	15.1	4.16
9- العدد والمعدود	70	2.4	0.67
10- الصفة والموصوف	67	2.3	0.64
11- استخدام اللهجة العامية	173	6.0	1.65
12- التكرار غير المناسب لبعض الألفاظ	164	5.6	1.56
13- استخدام صيغة الفعل بطريقة غير مناسبة	73	2.5	0.70
مجموع الأخطاء النحوية التركيبية	2903	100	27.65

يتضح من الجدول رقم (4) أنّ أكثر انواع الأخطاء النحوية التركيبية تكرارا هي أخطاء التعريف والتنكير حيث بلغت نسبتها (30.3٪). ومن الأمثلة على هذا النوع : مزار جنوبي بدلاً من المزار الجنوبي ، ومع أعاجم بدلاً من مع الأعاجم ، وتاريخ العسكري بدلاً من التاريخ العسكري ، وتربية الرياضية بدلاً من التربية الرياضية ، وفي الختام رسالتي بدلاً من في ختام رسالتي ، وفي جامعة الأردنية بدلا

من في الجامعة الأردنية ، وأبعث رسالة الأخرى بدلاً من أبعث رسالة أخرى ، وأتمنى اهتمام بدلاً من أتمنى الاهتمام .

وبلغت نسبة أخطاء التذكير والتأنيث (8.7٪). ومن أمثلة هذا النوع : هذا منطقة بدلاً من هذه المنطقة ، وكان بريطانيا بدلاً من كانت بريطانيا ، وبلادنا العزيز بدلاً من بلادنا العزيزة ، وبشكل جيدة بدلاً من بشكل جيد ، والمواد لم يدخل بدلاً من المواد لم تدخل ، وكثير جداً بدلاً من كثيرة جداً ، وكان الحرارة بدلاً من كانت الحرارة ، وأنا مسرور بدلاً من وأنا مسرورة ، وإلدول الشكيك بدلاً من الدول الشقيقة ، وهذا المادة بدلاً من هذه المادة .

وبلغت نسبة أخطاء استخدام الضمائر (8.6٪). ومن الأمثلة على هذا النوع : بأننا نحن مع بدلاً من بأننا مع ، ونحن نفعل بدلاً من فعلنا ، وسكن بدلاً من سكنت ، وأنا برجع بدلاً من رجعت ، وكما تعرفكم بدلاً من كما تعرفان ، واسمه معركة مؤتة بدلاً من اسمها معركة مؤتة ، ونسأل بدلاً من وأسأل ، وأن تدعوني بدلاً من وأن تدعو لي ، ولأن أتحدس لغة عربية بدلاً من لأنني أتحدث اللغة العربية .

وبلغت نسبة أخطاء الإفراد والتثنية والجمع (4.9٪). ومن أمثلة هذا النوع : كل المكان بدلاً من كل الأماكن ، والبلد الأخرى بدلاً من البلاد الأخرى ، وإحدى المحافظة بدلاً من إحدى المحافظات، والمناظر الجميلات بدلاً من المناظر الجميلة ، ومن محافظة بالأردن بدلاً من محافظات الأردن، والأسئلات المطروحة بدلاً من الأسئلة المطروحة، ووالدي ووالدتي الكريم بدلاً من الكريمين، وفيه مكان سياحية بدلاً من أماكن سياحية .

كما بلغت نسبة أخطاء الإعراب (6.6٪). ومن أمثلة هذا النوع : وأن أكونُ بدلاً من وأن أكون، وعلى النجاحُ بدلاً من على النجاحِ ، والشهرُ الكامل بدلاً من شهراً كاملاً، وهناك مختلفين بدلاً من مختلفون ، ولأن يومُ الأربعاء بدلاً من لأن يومَ الأربعاء ، والشهرُ الكامل بدلاً من شهراً كاملاً .

وبلغت نسبة أخطاء ترتيب المفردات داخل الجملة (3.4٪). ومن أمثلة هذا النوع : في باقي واحد مادة بدلاً من بقيت مادة واحده ، ولأنَّ كان الجو في ماليزي يختلف عن جو

في هنا بدلاً من لأن جو الأردن مختلف عن جو ماليزيا ، سيكون قريب فصل الصيف بدلاً من اقترب فصل الصيف، ولأجل طويل فترة لا أكتب رسالة بدلا من مضت فترة طويلة لم أكتب لك رسالة ، يوجد فيها السكن الأنباط بدلاً من سكن فيها الأنباط، وفي ميّز عمان هو فيه مكان أصحاب الكهف بدلاً من تتميز عمان بوجود أصحاب الكهف فيها ، ولو كان في ماليزيا غير موجود التلج بدلاً من الثلج غير موجود في ماليزيا .

كما بلغت نسبة أخطاء (حذف أو زيادة كلمة او كلمات أو إبدال كلمة بأخرى) (3.6٪). ومن أمثلة هذا النوع : تكرار كلمة تعني وكلمة هناك ، وسلّم أيضاً في كل أسرة بدلاً وبلّغ سلامي أيضاً لجميع أفراد الأسرة ، ولأنني اتحدّس ليس من ماليزيا بدلاً من لأنني لا أتحدث باللغة الماليزية ، وأن يكون الربيع ما زال بيننا بدلاً من أن يبقى الربيع بيننا، ومنذ السنة كنت سنه أولى بدلاً من منذ السنة الأولى ، وأرجوكم في أتم الصحة بدلاً من أرجو أن تكونوا بأتم صحة ، ولكن في يوجد هناك مواد بدلا من يوجد هناك مواد .

وبلغت نسبة أخطاء استخدام حروف المعاني (15.1٪). ومن أمثلة هذا النوع : والآن أنا وأدرس بدلاً من الآن أدرس، وأدعو إليكم بدلاً من وأدعو لكم ، وبالنسبة للدراستي بدلاً من بالنسبة لدراستي، وبسبعة مواد بدلاً من سبع مواد، ونحن نحاول بمحاولة بدلاً من حاولنا محاولة ، وأدعوكم التوفيق بدلاً من وأدعو لكم بالتوفيق، ولا تغيب في خيالي بدلاً من ولا تغيب عن خيالي، وأن سأخبر أسرتي بدلاً من أن أخبر أسرتي ، ومن المعروف ماليزيا مشهور بالعالم بدلاً من المعروف أن ماليزيا مشهورة بالعالم .

كما بلغت نسبة أخطاء استخدام العدد والمعدود (2.4٪). ومن أمثلة هذا النوع : مع خمسة أصدقائي بدلاً من مع خمس صديقات، وستة مواد بدلاً من ست مواد، وفي الشهر الثامنة بدلاً من في الشهر الثامن ، وثلاثة ولايات بدلاً من ثلاث ولايات، وأربع امتحانات بدلاً من أربعة امتحانات، وفي نهاية شهر خمسة بدلاً من في نهاية الشهر الخامس ، وأربع مواسيم بدلاً من أربعة مواسم، والساعة أربعة الصبح بدلاً من الساعة الرابعة صباحاً، وست اللاعبين بدلاً من ستة لاعبين ، وسبع أشخاص بدلاً من سبعة

أشخاص، والساعة ثمانية بدلاً من الساعة الثامنة .

وبلغت نسبة الأخطاء في الصفة والموصوف (2.3٪). ومن أمثلة هذا النوع : والدي ووالدتي الكريم بدلاً من والدي ووالدتي الكريمين ، وايها الوالدين المحترم بدلاً من الوالدين المحترمين، والوالدين العزيزة بدلاً من الوالدين العزيزين، وشيئاً غريب بدلاً من شيئاً غريباً ، وبشكل منطق بدلاً من بشكل منطقي، والمناظر الجميلات بدلاً من المناظر الجميلة، والمناتكُ السياحي بدلاً من المناطق السياحية ، وصحة سليم بدلاً من صحة سليمة، ونأخذ مركز أولى بدلاً من المركز الأول، ومدينة الأول بدلاً من المدينة الأولى .

وبلغت نسبة أخطاء استخدام اللهجة العامية (6.0٪). ومن أمثلة هذا النوع : كويس بدلاً من جيد، والمصاري بدلاً من النقود، وهسّع بدلاً من الآن، ومكان هلو بدلاً من مكان جميل، وإذا بدّك بدلاً من إذا أردت، وشويه بدلاً من قليل، والسنة الجاي بدلاً من السنة القادمة ، وسنة ونس بدلاً من سنة ونصف، واشي بدلاً من شيئاً، وعشان تعودنا بدلاً من لأننا تعوّدنا ، ومسوّي بدلاً من عملت، ومشان بدلاً من حتّى .

كما بلغت نسبة أخطاء التكرارات غير المناسبة لبعض الألفاظ (5.6٪). ومن أمثلة هذا النوع: في ماليزيا الطقس في الطقس بدلاً من في ماليزيا الطقس، وماما وبابا ممكن ماما وبابا بدلاً من ماما وبابا ، وإن شاء الله هناك زيارة هناك إلى سعودية، وذهَب إلى مصر مصر العربية، وأن أدرس اللغة العربية أدرسها، وتكرار كلمة يعني وكلمة هناك وكلمة هنا وكلمة كويس ، وكذلك تكرار كلمة هوالي وتكرار جملة : درست هنا طبعاً ، وجملة : أن ما كان في ماليزيا .

وبلغت نسبة أخطاء استخدام صيغة الفعل بطريقة غير مناسبة (2.5٪). ومن أمثلة هذا النوع: انتهى كلامي بدلاً من أنهي كلامي، وسأبدأ فصل الصيف بدلاً من سيبدأ الفصل الصيفي، ويقول لي بدلاً من قال لي، وأحصل نتيجة كويس بدلاً من حصلت على نتيجة جيده، وأزور بدلاً من زُرتُ ، وإذا أنجح بدلاً من إذا نجحتُ، وعند ما تعلن بدلاً من عندما يعلن، والتي قدّم بدلاً من الذي تقدمونه ، وكما عرفت بدلاً من كما تعرفين، وقد جئت إلى بلاد بدلاً من أجيء إلى بلاد

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج :

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي عند الطلبة غير الناطقين بالعربية في جامعة مؤتة. ويتكون مجتمع الدراسة من (526) طالبا وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (105) طالبٍ وطالبة .

ويتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة، والتوصيات اللازمة لتحسين التعبير الشفوي عند الطلبة غير الناطقين بالعربية.

مناقشة نتائج سؤال الدراسة وهو : ما هي الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي عند الطلبة غير الناطقين باللغة العربية في جامعة مؤتة وما درجة شيوع كل منها ؟

كشفت نتائج الدراسة أن ترتيب الأخطاء اللغوية عند عينة الدراسة كانت على النحو التالي : الأخطاء النحوية ثم الأخطاء الصوتية ثم الأخطاء الصرفية . ويمكن أن يُعزى ذلك لأن التعبير الشفوي يعتمد أولاً على كيفية بناء الجملة العربية ثم استعمال الحركات الاعرابية المختلفة ، وتشكل جوانب النحو في اللغة الغالبية الكبرى من مستوى التعبير الشفوي . ثم يلي ذلك الأخطاء الصوتية مثل الخطأ في نطق بعض الأصوات ثم الخطأ في استعمال الصوائت والخطأ في تشديد الصوامت وتخفيفها كما يعتمد التركيب اللغوي في الأصل على استعمال أصوات اللغة استعمالاً صحيحاً ، بينما تكون الأخطاء الصرفية في التعبير الشفوي أقل من الأخطاء النحوية والصوتية لأن استعمال الجوانب الصرفية في التعبير الشفوي أقل من استعمال الجوانب النحوية والجوانب الصوتية وكذلك فإن بعض الاخطاء الصرفية تعود في الأصل الى الخطأ في استعمال الأصوات اللغوية .

كما أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالأخطاء النحوية لدى متعلمي اللغة العربية من الطلبة غير الناطقين بها الى أن ترتيب الأخطاء كان على النحو التالي : الخطأ في التعريف والتنكير ، فالخطأ في استخدام حروف المعاني من حذف أو زيادة أو ابدال حرف باخر ، فالخطأ في التذكير والتانيث ، فالخطا في استخدام الضمائر من حذف أو زيادة أو ابدال ضمير بآخر ، فالخطأ في الإعراب ، فالخطأ في الإفراد والتثنية والجمع، فالخطأ في ترتيب المفردات داخل الجملة ، بينما كان أقلها شيوعا أخطاء المطابقة بين الصفة والموصوف ، وأخطاء المطابقة بين العدد والمعدود .

وتفسير شيوع هذه الاخطاء لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها كالآتي:
يُعزى سبب أخطاء التعريف والتنكير الى فرط التعميم أو القياس الخاطئ لدى المتعلم ، وقد يُعزى السبب أيضاً الى نقل الخبرة من اللغة الام حيث إن لغات بعض المتعلمين لا يوجد فيها أداة التعريف . كما تُعزى كثرة الخطأ في استخدام حروف المعاني الى كثرة عدد حروف المعاني في العربية واختلاف معانيها ووظائفها وكيفية استعمالها ، وقد يعود ذلك الى عدم معرفة الطلبة بمعاني هذه الحروف وكيفية التناوب بينها . أما أخطاء التذكير والتأنيث ، أي عدم المطابقة من حيث التذكير والتأنيث بين المبتدأ والخبر أو اسم الإشارة والمشار اليه أو الصفة والموصوف أو الفعل والفاعل أو كان واسمها وخبرها ... الخ ، فيعزى السبب في هذا النوع من الخطأ الى التداخل اللغوي ونقل الخبرة من اللغة الأم الى اللغة العربية المتعلّمة أو نتيجة تقابل أنظمة لغتين وتداخلها . أما أخطاء الإعراب فهي ظاهرة واضحة بين أبناء العربية انفسهم وبين متعلميها من غير أبنائها وقد يرجع سببها الى عدم تمكن المتعلم من قواعد اللغة العربية ، كما يُعزى سبب هذه الأخطاء الى ضعف القدرة على التحليل وتطبيق القواعد لعدم وجود الإعراب في لغتهم الأم ، وكذلك لصعوبة نظام الإعراب في اللغة العربية بالنسبة لهؤلاء الطلبة وهذا ينتج عن نقص التدريب ، لذا ينصح بتكثيف دراسة القواعد والاكثار من التدريبات النحوية لهؤلاء الطلبة . وأما أخطاء ترتيب المفردات داخل الجملة فيعود سببها الى عدم تمكن المتعلم من قواعد علم التراكيب في اللغة العربية وعدم معرفته التامة بالأساليب العربية الفصيحة وتقليدها .

ويمكن القول أن نتائج هذه الدراسة في مجال الأخطاء النحوية تتفق مع نتائج دراسة التل (1989) .

كما كشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالأخطاء الصوتية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها أن أكثرها شيوعاً كانت الأخطاء النطقية ، فالخطأ في تقصير الصوائت الطويلة ، ثم الخطأ في تشديد الصوامت أو تخفيفها ، وأخيرا الخطأ في تطويل الحركات القصيرة . وسبب الأخطاء النطقية (أي الخطأ في نطق بعض الأصوات وإبدالها بأصوات اخرى من مخرجها أو من مخرج قريب من مخرجها كنطق الثاء سيناً والذال زاياً والظاء زاياً مفخمة) هو قانون اندثار الأصوات الأسنانية وإبدالها بالأصوات اللثوية الأسنانية ، لأن نطق الأصوات اللثوية الأسنانية أسهل من نطق الأصوات الأسنانية (مرعي،1993) . كما نجدهم يبدلون صوت العين ألفاً أو هاءً وصوت الصاد سيناً وصوت الحاء والخاء هاءً وصوت الضاد دالاً وصوت القاف كافاً وصوت الطاء تاءً ، وهذا يؤكد ما ذهب اليه أتباع نظرية التقابل اللغوي بأن المشكلات التي تواجه المتعلم هي نتيجة الاختلاف بين اللغة الأولى(الأم) واللغة الثانية(المتعلمة) ، فالمتعلم يصعب عليه نطق بعض الحروف الصوتية العربية غير الموجودة في لغته الأم كالأصوات الحلقية مثل العين والحاء والخاء إذ إن جهاز النطق لدى هؤلاء الطلبة لم يتدرّب على نطق هذه الأصوات ولذلك يبدلونها بأصوات أخرى من مخرجها، فيبدلون العين همزة ، والحاء هاءً أو خاءً . كما يصعب عليهم نطق الأصوات المفخمة مثل الصاد والضاد والطاء والظاء لذا يبدلونها بنظائرها المرققة فيبدلون الطاء تاءً، والصاد سيناً ، والضاد دالاً ، والظاء ذالاً . ويعود ذلك الى التخلص من الأصوات الطبقية مثل الصاد والضاد والطاء والظاء لأن نطقها أصعب من نطق نظائر الأصوات المرققة مثل التاء والدال والذال والسين . فالجهد الذي يبذل في نطق هذه الأصوات أقل منه في نطق الأصوات المفخمة (مرعي ، 1993) ، فيضطر الى إبداله بأقرب الأصوات من أصوات لغته الأم ، وقد يكون الخوف أو التسرع في نطق بعض الكلمات والحروف

من الأسباب لتلك الأخطاء . كما نلاحظ أن المتعلم يخلط بين حرف وحركة من جنسه فمثلاً يخلط بين الفتحة والألف وبين الضمة والواو وبين الكسرة والياء . فقد يرجع السبب في ذلك الى اختلاف النبر الصوتي والمقاطع الصوتية بين اللغتين الأم والعربية. كذلك أخطأت عينة الدراسة في تشديد الصوامت وتخفيفها وذلك لعدم معرفتهم بنظام التشديد والتضعيف في اللغة العربية .

ويمكن القول أن نتائج هذه الدراسة في مجال الأخطاء الصوتية تتفق مع نتائج دراسة القماطي(1991) ، ودراسة إل جو(1985) ، ودراسة عبدالرحيم(1983) ، ودراسة ساسي والشواشي(1985) ، ودراسة زين الدين(1994) .

وكشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالأخطاء الصرفية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها أن أكثرها شيوعاً هو الخلط بين الصيغ الصرفية ثم يليها الخطأ في الإشتقاق الصرفي ، ويليها الخطأ في إهمال ياء النسب .

وقد يعزى سبب هذه الأخطاء إلى عدم معرفة المتعلم قواعد الاشتقاق في الصرف، أو عدم تمكنه منها، والتباس المفاهيم الصرفية في ذهنه، وهي من أخطاء تداخل اللغة الأم باللغة العربية المتعلمة نفسها؛ لأن هذه الصيغ متنوعة في أشكالها وفي المعاني التي تعبّر عنها، رغم أنّ لكثير منها ضوابط تضبطها وتحدد طرق صياغتها، فمتعلم اللغة العربية لم تُتح له الفرصة الكافية لتعلم هذه الصيغ بطريقة صحيحة، الأمر الذي يضطره أن يستخدم أسلوب العشوائية بالتعبير عن المعاني التي تدور في نفسه فيخلط بين الصيغ الصرفية التي تتوفر في حصيلته اللغوية، ويمكن القول أن نتائج هذه الدراسة في مجال الأخطاء الصرفية تتفق مع نتائج دراسة التل (1989)، ودراسة القماطيّ (1991)، ودراسة زين الدين (1994).

التوصيات :

من خلال عرض نتائج الدراسة السابقة ومناقشتها توصي الباحثة بما يلي :

1- فتح مركز للدراسات اللغوية في جامعة مؤتة ليسهم في تعليم الطلبة المهارات اللغوية للغة العربية قبل التحاقهم بالتخصصات الأكاديمية التي ينوون دراستها .

2- إخضاع الطلبة غير الناطقين باللغة العربية لإمتحان مستوى بحيث يكشف هذا الإمتحان عن مدى معرفة هؤلاء الطلبة بالمهارات الأساسية للغة العربية ، وفي حالة عدم اجتيازهم لهذا الإمتحان يُوصى بأن يدرس هؤلاء الطلبة مساقات استدراكية في مهارات اللغة العربية قبل أن يبدأوا مواد التخصص التي ينوون دراستها .

المراجـــــــع

إبراهيم ، عبد العليم (1966). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، مصر : دار المعارف .

ابن جنّيّ ، ابو الفتح عثمان (1952). الخصــائص ، تحقيق محمد علي النجار ، القاهره : دار الكتب .

أبو عوده (1986). تتبع الأخطاء الكتابية عند طلبة الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى في محافظة عمان العاصمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية ، عمان .

الفي، محمد ياسين وعبد العزيز ، ناصيف ومتولي ، احمد (1992). الاخطاء الشائعة في خطوط دارسي العربية من الناطقين بلغات اخرى ، مجلـــة جامعة الملك سعود ، المجلد الرابع ، العدد الاول ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض .

الألواني ، محي الدين (1985).الوسائل العلمية لحل المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، الجزء الثاني ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

البشير ، وفخر الدين، هاشم (1984). تعليم التعبير للناطقين بلغات الأخرى،مجلة إقرأ ، العدد الثاني، معهد اللغة العربية ، وحدة البحوث والمنهج، مكة المكرمة.

تادرس، انجيل (1983). مذكرات في تحليل الأخطاء ، الخرطوم : معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

النل ، عاتكة (1989). تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد ، الاردن .

الجردلي ، عز الدين (1985) . بحث ميداني حول فروع اللغة بين قطاع من طلاب البحوث بالمعهد بالكويت ، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، الجزء الثالث ، وكتب التربية العربي لدول الخليج .

جنزرلي ، رياض وسليمان ، محمد (1985) . المرجع في الكتابة العربية، جامعة ام القرى ، معهد اللغة العربية ، وحدة البحوث والمناهج ، مكة المكرمة .

إل جو ، ابراهيم كونغ (1985). تحليل الاخطاء الصوتية في نطق اللغة العربية للكوريين ، بحث تكميلي لنيل درجة الدبلوم في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مكتبة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

الحديدي، علي (1967). مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، القاهرة : دار الكتاب العربي للطباعة والنشر .

الخولي ، محمد علي (1982) . الأصوات اللغوية ، عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع .

الراجحي ، عبده (1979) . فقه اللغة في الكتب العربية ، بيروت : دار النهضة العربية .

زين الدين، دروين (1994). تحليل الاخطاء الصوتيه لطلاب المدرسة الثانوية في المعهد الاسلامي الحديث ، دار العلوم ، آساهن في ولاية آساهن- اندونيسيا، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

ساسي، يوسف والشواشي، توفيق (1985) . أخطاء شائعة بين دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها من الآسيويين في معهد اللغات بدولة قطر أسبابها ومعالجتها ، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثاني، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

السيد ، محمود (1984). في طرائق تدريس اللغة العربية ، سوريا : جامعة دمشق .

شحاتة ، حسن (1984). اساسيات في تعليم الاملاء ، القاهرة : مؤسسة الخليج العربي .

صيني، محمود والامين ، محمد (1982) . التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض.

صيني، محمود (1985). دراسة في طرائق تعليم اللغات الاجنبية ، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، الجزء الثاني ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

طعيمة ، رشدي (1989). تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافه- ايسيسكو - ،الرباط .

طلفاح ،علي (1984م). منهج اللغة العربية للمبتدئين الأجانب في الاردن - تحليل وتقويم. رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، الخرطوم.

عبد الحليم ، احمد (1982) . البحث التربوي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المجلة العربية للدراسات اللغويه ، المجلد الأول ، الخرطوم.

ملحق رقم 1

نموذج تصحيح أداة الدراسة

اسم الطالب :   التخصص:

نوع الخطأ	التكرار	المجموع
1. الأخطاء النطقية		
2. تقصير الصوائت الطويلة		
3. تطويل الصوائت القصيرة		
4. تشديد الصوامت وتخفيفها		
5. الخلط بين الصيغ الصرفية		
6. الخطأ في الاشتقاق الصرفي		
7. إهمال ياء النسب		
8. التعريف والتنكير		
9. لتذكير والتأنيث		
10. استخدام الضمائر (حذف او زيادة او ابدال ضمير بآخر)		
11. الافراد والتثنية والجمع		
12. الإعراب		
13. ترتيب المفردات داخل الجملة		
14. حذف او زيادة كلمة او كلما		
15. حروف المعاني (حذف او زيادة او ابدال حرف بآخر)		
16. العدد والمعدود		
17. الصفة والموصوف		
18. استخدام اللهجة العامية		
19. التكرار غير المناسب لبعض الألفاظ		
20. استخدام صيغة الفعل بطريقة غير مناسبة		

عبد الرحيم ، ف (1983). أخطاء دارسي اللغة العربية في النطق ، وقـائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، الجزء الاول ، مكتب التربية العربـي لـدول الخليج ، الرياض .

الغريـب ، سـعد (1986). الاصـوات العربيـة وتدريسـها لغير النـاطقين بهـا مـن الراشدين ، مكة المكرمة ، العزيزية ، مكتبة الطالب الجامعي .

قفشية ، حمدي(1985). تحليل الأخطاء ، وقائع ندوات تعليم اللغـة العربيـة لغير الناطقين بها ، الجزء الثاني ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

القماطي،محمد (1992). بعـض الاخطـاء اللغويـة لـدى متعلمـي العربيـة الاجـانب]دراسة تحليلية[تعليم اللغة العربيـة لغير النـاطقين بهـا، قضايـا وتجـارب ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس.

قورة ، حسين (1977). تعليم اللغة العربية ، الفجالة : دار الجيل للطباعة .

مرعي، عبدالقادر(1993) المصطلـح الصوتـي عنـد علمـاء العربيـة القدمـاء فـي ضوء علم اللغة المعاصرة ط1 ، مؤتة : جامعة مؤتة .

الناقة ، محمود (1985 أ) . برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات اخرى في ضوء دوافعهم ، جامعة ام القرى ، معهـد اللغـة العربيـة، وحـدة البحـوث والمناهج.

الناقة ، محمود (1985 ب) . تعليـم اللغـة العربيـة للنـاطقين بلغـات اخـرى، مكـة المكرمة : جامعة ام القرى .

النور ، طه (1992) . تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، قضايا وتجارب ، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

ملحق رقم 2

أسماء أعضاء لجنة التحكيم

1. الأستاذ الدكتور عبدالفتاح الحموز
2. الدكتور يوسف القماز
3. الدكتور محمد الربابعة
4. الدكتور محمد الروابدة
5. الدكتور محمد الروسان
6. الدكتور حسين بعارة
7. الدكتور حسن الناجي
8. السيد يوسف سحيمات
9. السيد فايز محاسنة
10. السيد أحمد الطراونه